

EL PROGRESO DE LA INSTRUCCION
EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA
DE 1984 A 1989

Secretaría de Educación de los Estados Unidos
Lauro Cavazos, Secretario
Michelle Easton, Subsecretaria Adjunta para Asuntos
Intergubernamentales y entre Organismos

PREFACIO

Durante los últimos cinco años, la condición de la educación en los Estados Unidos ha pasado a ocupar el primer plano entre las inquietudes de la nación. El informe anterior de esta serie, titulado El progreso de la instrucción en los Estados Unidos de América, 1980-81 a 1982-83, relata los primeros años del actual movimiento en pro de la reforma de la enseñanza, en los que el país comenzó a descubrir que su sistema de instrucción no satisfaría las exigencias del porvenir. El presente documento continúa este relato, nos recuerda las circunstancias de aquel descubrimiento (que queda expuesto con toda claridad en la obra A Nation at Risk) y nos explica los esfuerzos que hace el pueblo norteamericano, a todos los niveles, por elevar la calidad de la enseñanza de los niños y de los jóvenes.

En efecto, la nación se ha movilizado en pos de ese objetivo, y en ello la encabezan no sólo el presidente Bush y el secretario de Educación Lauro Cavazos, sino también los gobernadores de cada uno de los cincuenta estados. El presente informe deja en claro que, si bien queda mucho por hacer, se está progresando: la nación está ahora en claro acerca de sus metas y ya ha emprendido una muchedumbre de reformas a todos los niveles.

La Parte I de este informe describe brevemente los fundamentos del sistema de enseñanza de este país: cómo se administra, cómo se organiza y cómo se costea. Este es el sistema que el movimiento de reforma pretende reestructurar y vigorizar.

La Parte II ofrece los datos educativos de los últimos seis años y trae un resumen de las principales leyes federales pertinentes que fueron promulgadas durante ese período.

La Parte III, al ofrecer un resumen de las reformas docentes que han ocurrido desde el año 83, explica brevemente la función de cada uno de los partícipes en este movimiento así como las cuestiones principales que se debaten y las tendencias que se manifiestan. Para evitar que este informe adquiera un tamaño excesivo, ha sido necesario omitir muchos acontecimientos concretos, a fin de dar una imagen exacta y concisa de un conjunto sumamente variado.

La Parte IV trae una bibliografía anotada de los estudios y trabajos más significativos que se han preparado o publicado en esos seis años.

en las conferencias pedagógicas internacionales, a los miles de visitantes extranjeros que solicitan información de la Secretaría de Educación de los Estados Unidos, y a los educadores y gobernantes de diversos países.

Muchas de las dependencias del Departamento de Educación han contribuido información para este documento. El mayor aporte ha venido de la Oficina de Investigación y Mejora Pedagógicas ("Office of Educational Research and Improvement", OERI), que encabeza el secretario adjunto Christopher Cross. La OERI ha aportado los datos estadísticos, las secciones bibliográficas y el material original del que se ha redactado la Parte III acerca del movimiento de reforma de la enseñanza. Debemos hacer mención especial de Joyce Stern, cuya capacidad analítica y dotes de escritora se han dedicado a lograr que esta parte sea exacta y completa; este trabajo suyo se ha llevado a cabo bajo la dirección de Nelson Smith, director de Programas para la Mejora de la Práctica.

Agradezco la colaboración de la Oficina de Enseñanza Superior en la preparación del presente informe. Sin embargo, es mi oficina la única responsable de su contenido, organización y estilo. Este documento, en su forma final, ha sido preparado por Helen Wiprud, Directora del Personal de Divulgación, para Stewart Tinsman, Director del Personal de Asuntos Internacionales y Territoriales, y revisado por Mary Witten Neal, Directora de Servicios entre Organismos.

Michelle Easton
Subsecretaria Adjunta para
Asuntos Intergubernamentales
y entre Organismos

INDICE

Págir

Prefacio	iii
PARTE I. LA ADMINISTRACION, LA ORGANIZACION Y EL FINANCIAMIENTO DEL SISTEMA DE INSTRUCCION	
1. Administración	5
2. Organización	9
3. Financiamiento	23
PARTE II. LAS ESTADISTICAS PEDAGOGICAS Y LA LEGISLACION FEDERAL RECIENTES	
1. Estadísticas	29
2. La nueva legislación federal sobre la educación. . .	34
PARTE III. EL MOVIMIENTO DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA	
1. Los partícipes en la reforma de la enseñanza	43
2. Las cuestiones y tendencias principales.	50
PARTE IV. SELECCION DE OBRAS RECIENTES ACERCA DE LA INSTRUCCION EN LOS ESTADOS UNIDOS	
1. Obras de carácter general.	107
2. Obras especializadas	109

GRAFICO Y CUADROS

Gráfico 1.	La estructura de la enseñanza en los Estados Unidos	119
Cuadro 1.	La matrícula en la enseñanza estadounidense, por nivel de instrucción y tipo de institución, de 1984 a 1988	121

Cuadro 2.	El profesorado en la enseñanza estadounidense, por nivel de instrucción y tipo de institución, de 1984 a 1988	1
Cuadro 3.	Los años de escuela cursados por la población de no menos de 25 años de edad y por la comprendida entre los 25 y los 29, por raza: Estados Unidos, de 1940 a 1988	1
Cuadro 4.	Los egresados de la segunda enseñanza, en comparación con la población de 17 años de edad: Estados Unidos, 1869-70 a 1987-88.	1
Cuadro 5.	Los títulos (salvo los honorarios) conferidos por las instituciones de enseñanza superior, por nivel de titulación y sexo: Estados Unidos, 1869-70 a 1987-88.	1
Cuadro 6.	Los gastos totales de las instituciones docentes, por nivel de instrucción y tipo de institución: Estados Unidos, 1983-84 a 1987-88.	1
Cuadro 7.	Los gastos totales de las instituciones docentes y su relación con el producto nacional bruto, por nivel de institución: Estados Unidos, 1959-60 a 1987-88.	1

PARTE I

LA ADMINISTRACION, LA ORGANIZACION Y EL
FINANCIAMIENTO DEL SISTEMA DE INSTRUCCION

La enseñanza en los Estados Unidos¹ está muy poco centralizada. La Décima Enmienda de la Constitución dispone que "las atribuciones que la Constitución no delega en los poderes federales ni prohíbe a los Estados se reservan a los Estados respectivos o al pueblo". Dado que la Constitución no dice a quién compete la educación, ésta se reserva legalmente a los Estados. Por consiguiente, cada Estado tiene el derecho y la responsabilidad de organizar y dirigir su sistema docente según lo estime procedente, dentro de las garantías constitucionales que amparan los derechos y las prerrogativas de los ciudadanos.

Las disposiciones legales acerca de los programas y establecimientos docentes varían considerablemente de un Estado a otro. Algunas son bastante específicas; otras, en cambio, solamente mencionan la enseñanza en términos generales. Con frecuencia se concede bastante responsabilidad a las autoridades docentes locales (eso es, las de los "condados" y municipios). A pesar de las diferencias entre los Estados, en la práctica la organización de la enseñanza en los Estados Unidos es relativamente uniforme, a consecuencia de los muchos factores socioeconómicos que hay en común: por ejemplo, en cuanto a la preparación de los alumnos para el mundo del trabajo o para los cursos universitarios; la satisfacción de los requisitos para la habilitación de los maestros y el reconocimiento de las instituciones de enseñanza, y la reglamentación por la que se rige el financiamiento estatal y federal.

La enseñanza en los Estados Unidos es obligatoria, generalmente para la población comprendida entre los 7 y los 16 años de edad, y gratuita al menos hasta terminar la educación secundaria (que corresponde al fin del duodécimo grado o año escolar) para los que asisten a las escuelas públicas, que están al alcance de todos. La enseñanza pública tiene por objeto garantizar que tanto los niños como las niñas, incluidos los minusválidos y las minorías, tengan las mismas oportunidades de aprender. Las escuelas públicas estadounidenses tienen una larga tradición de enseñanza mixta.

¹ Los Estados Unidos consisten en una unión de 50 Estados más seis jurisdicciones situadas en territorios distantes. En adelante, por "Estado" se entenderá una de dichas entidades políticas que constituyen la Nación y no los poderes públicos de la Nación entera.

Las leyes prevén, asimismo, la formación de escuelas privadas a todos los niveles, siempre que se sometan a la reglamentación estatal por las que se las autoriza y habilita. Dichas instituciones pueden percibir cierta ayuda gubernamental para fines especiales pero suelen ser económicamente independientes.

En general, la educación en los Estados Unidos refleja los valores y las preferencias de la sociedad, entre los que destacan la continua consagración a la democracia y a la libertad individual. A través de los años la enseñanza estadounidense se ha caracterizado por su diversidad y flexibilidad, pero ha tenido siempre el objetivo de ofrecer a cada niño la oportunidad de una educación de calidad que le permita desarrollar plenamente sus posibilidades en una sociedad libre y desenvolverse como ciudadano en el mundo de hoy día. Una de las cuestiones que más interesan a los dirigentes y administradores docentes a todos los niveles (federal, estatal y local) es la adopción de medidas para promover y mejorar la calidad de la educación en el país.

En términos generales, el programa de estudios abarca la lectura, la escritura y otras aptitudes para comunicarse con los demás; la aritmética y demás disciplinas numéricas; las ciencias, incluidos el método científico, el razonamiento crítico y la solución de problemas; la civilización estadounidense, incluidas la historia, los valores, los conceptos y los procedimientos del gobierno democrático, y la comprensión de las diversas culturas, tanto de las que forman la herencia heterogénea de los Estados Unidos como de las otras naciones, en cuya historia y tradiciones se hace cada vez más hincapié.

El sistema de educación estadounidense procura también dotar a cada alumno de ciertos conocimientos y aptitudes en otras disciplinas: el arte, la música, la salud, la nutrición, las artes aplicadas y la educación física; también trata de introducirlo al mundo del trabajo, facilitándole información sobre las oportunidades profesionales e impariéndole alguna preparación laboral.

1. ADMINISTRACION

Como ya se ha dicho al principio de este informe, en los Estados Unidos "cada Estado tiene el derecho y la responsabilidad de organizar y dirigir su sistema de enseñanza según lo estime procedente, dentro de las garantías constitucionales que amparan los derechos y las prerrogativas de los ciudadanos". Esta descripción de la administración de las escuelas estadounidenses se centrará, pues, en el papel que corresponde a los Estados y en las funciones que éstos han delegado en las autoridades locales en lo que se refiere a la enseñanza primaria y a la secundaria. Los establecimientos de enseñanza superior se administran de otra manera y, por consiguiente, se estudiarán en otra sección.

A FUNCION DE LOS GOBIERNOS ESTATALES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA SECUNDARIA

En el plano estatal, la legislatura de cada Estado promulga leyes sobre la primera y segunda enseñanza. Dentro del marco que establecen dichas leyes, en la mayoría de los estados hay una Junta Estatal de Educación que fija las normas de educación y los requisitos para las escuelas primarias y secundarias, los cuales se aplican bajo la dirección del secretario Estatal de Educación y de una plantilla de educadores profesionales y de administradores que integran la secretaría de Educación correspondiente.

Los procedimientos que se utilizan para los nombramientos las juntas de educación difieren según las leyes y tradiciones de cada Estado. En algunos Estados, a los vocales los elige el pueblo directamente; en otros, los nombran los gobernadores; hay casos en que algunos de los vocales son miembros de derecho en virtud de los otros cargos que ocupan.

El Secretario Estatal de Educación (el título exacto depende del Estado) a veces lo designa la Junta de Educación, y otras lo nombra el Gobernador o lo elige el pueblo. Los miembros del cargo abarcan (en diversas combinaciones) la asignación de los fondos estatales a las autoridades locales de educación (se calcula que el 49,8 por ciento del dinero destinado a la enseñanza primaria y secundaria en los Estados Unidos en 1986-7 provino de los Estados), la aplicación e interpretación de las leyes de educación, la habilitación de los maestros, la ayuda en la mejora de la enseñanza mediante los cursos de perfeccionamiento de los maestros, y los servicios de asesoría para los superintendentes y las juntas escolares de distrito.

Por lo general, los reglamentos estatales para las escuelas oficiales o públicas tratan de la duración del día año escolares, los requisitos para la graduación, las normas para la habilitación de maestros, el transporte escolar, los servicios de salud y la protección contra incendios. En cuantos a las escuelas particulares, alrededor de la mitad de los Estados han prescrito procedimientos obligatorios para obtener la autorización, el reconocimiento o el registro del plantel. En unos cuantos Estados se exige que todos los maestros de las escuelas particulares tengan la habilitación del Estado. Los requisitos para las escuelas privadas varían de un Estado a otro y, además, se aplican de modos muy diferentes.

Las Juntas Estatales de Educación (que están afiliadas a la Asociación Nacional de Juntas Estatales de Educación) y los Secretarios de Educación de los Estados (que cuentan con su propio consejo nacional) tienen una gran influencia en cuanto a las leyes y normas de educación del Gobierno Federal.

LA FUNCION DE LAS AUTORIDADES LOCALES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Todos los Estados (salvo Hawái) se dividen en distritos administrativos escolares, cada uno de los cuales tiene amplias facultades para el establecimiento y la reglamentación de las escuelas públicas primarias y secundarias. Cada distrito escolar tiene su Junta de Educación, que suele estar compuesta de 5 a 7 vocales nombrados por los titulares de ciertos cargos superiores o elegidos por los ciudadanos de ese distrito. Esta Junta, dentro de los límites de las normas estatales, administra las escuelas públicas del distrito por medio del superintendente escolar y de su personal.

Las juntas de educación deciden las normas de la enseñanza que los superintendentes ejecutan y, para ello, tanto las unas como los otros desempeñan muchas funciones. En cada distrito la junta y el superintendente preparan juntos el presupuesto escolar. En general, las juntas tienen mucha libertad de acción para decidir la mayoría de los aspectos del programa de estudios, dentro del amplio marco de las normas estatales. Las juntas y los superintendentes están encargados de contratar a los maestros y demás personal, de proveer y conservar los edificios escolares, de adquirir el material y en la mayoría de los casos, de proporcionar medios de transporte a los alumnos que viven a más de cierta distancia de la escuela. También han de promulgar los reglamentos que rigen en las escuelas, de conformidad con las leyes del Estado y los reglamentos de la secretaría estatal de educación. O sea, q

la autonomía de las juntas de educación está limitada por las decisiones de la legislatura y de los organismos de enseñanza estatales, los cuales suelen fijar ciertas normas mínimas que han de acatar todos los distritos escolares.

Los distritos escolares varían de tamaño desde los de ciertas zonas rurales, que únicamente tienen una escuela primaria de una sola aula, hasta los de las grandes ciudades, que cuentan con centenares de escuelas y miles de maestros. En algunos estados existen centros regionales de servicios consultivos, de asesoramiento y de estadística, cuyo propósito es asistir a los distritos locales y cumplir funciones de fiscalización.

LA ADMINISTRACION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Las instituciones de enseñanza superior, tanto las públicas como las privadas, están autorizadas a otorgar títulos por el Estado en el que están situadas o legalmente constituidas. Esa autoridad dimana de la constitución del Estado o de las leyes promulgadas por su legislatura. El Gobierno Federal no regula directamente el establecimiento de esas instituciones ni fiscaliza sus normas, salvo de aquellas que están dedicadas específicamente a la preparación de oficiales de las fuerzas armadas. Sin embargo, al Gobierno Federal le incumben ciertas responsabilidades legales, por ejemplo, en el cumplimiento de la Ley de Derechos Civiles en lo que atañe a la enseñanza superior.

Prácticamente todas las leyes que autorizan que el Gobierno Federal asista a las instituciones docentes exigen que éstas cumplan ciertas normas de habilitación. Sin embargo, a veces se conceden habilitaciones "provisionales" mientras se gestiona la certificación definitiva del plantel. Por lo general, las instituciones se habilitan de nuevo cada cinco años, aproximadamente.

En la actualidad, en la mayoría de los Estados hay organismos de orientación de la enseñanza superior pública, que suelen ser las Juntas de Coordinación y las Juntas Unificadas de Regencia. Pero, por lo general, cada institución pública de enseñanza superior goza de mucha autonomía, dentro de las normas y planes generales establecidos por el gobierno del Estado o por la junta del plantel. En los Estados de mayor población, tales como California o Nueva York, los organismos estatales de enseñanza superior suelen ser sumamente complejos.

Casi todas las instituciones de enseñanza superior obtienen cierta ayuda económica del gobierno de su Estado y del federal, pero esos fondos oficiales representan una proporción mucho mayor del presupuesto de los planteles públicos. Las instituciones públicas y privadas también obtienen ingresos de los derechos de matrícula, los ingresos de sus dotaciones, y los donativos de fundaciones filantrópicas y de particulares. Muchas veces se forman distritos especiales para aportar fondos a los colegios de orientación universitaria (o sea, los intermedios entre la enseñanza secundaria y la universitaria propiamente dicha), cuyos estudiantes suelen proceder de varios de los distritos escolares corrientes. Es cada vez más frecuente que los Estados contribuyan la mayor parte de los fondos de esos colegios de orientación universitaria.

En cada colegio universitario o universidad, las decisiones principales financieras y de política interna las adoptan sus respectivas Juntas de Fideicomisarios o de Regencia. En la mayoría de los casos, los procedimientos de designación de los fideicomisarios o regentes se estipulan en la carta constitutiva de la institución; a veces esos cargos se desempeñan por períodos determinados pero en otras son vitalicios. Los fideicomisarios de las instituciones públicas se eligen por votación popular o los nombra el Gobernador del Estado. Las instituciones particulares, tanto laicas como confesionales, suelen tener entre sus fideicomisarios a los representantes de la fundación o asociación que las estableció. Pero en los últimos años tiende a diversificarse la composición de las Juntas de Fideicomisarios, a fin de dar cabida a los representantes de todo el entorno social y académico de cada institución.

LA FUNCION DEL GOBIERNO FEDERAL

En la gestión de la enseñanza al Gobierno Federal le corresponde proporcionar orientación en las cuestiones escolares de interés nacional y salvaguardar el derecho de todo ciudadano a la enseñanza pública gratuita y a la igualdad de oportunidades, dentro de las disposiciones legislativas y las limitaciones constitucionales. Para respaldar esas funciones, el Congreso ha establecido, a lo largo de los años, una serie de programas (dotados en el presupuesto) cuya reglamentación y supervisión, en su mayor parte, han estado a cargo de la Secretaría de Educación (o de su predecesora, la Oficina de Educación). (En el capítulo siguiente, en la sección de financiamiento, se describe el financiamiento federal de los diversos niveles de la enseñanza). Pero en el último decenio,

tanto los reglamentos impuestos por el Gobierno Federal como su autoridad para repartir fondos en cada Estado han tendido a disminuir, con lo cual se ha reducido aún más la intervención federal en la gestión de la enseñanza.

Las únicas escuelas de enseñanza primaria y secundaria que subvenciona y administra exclusivamente el Gobierno Federal son las establecidas para los familiares del personal militar destinado en el exterior. Esas escuelas funcionan bajo la Secretaría de Defensa, aconsejado por comités locales y por una comisión asesora nacional. Las escuelas para las familias de los militares que prestan servicio en los Estados Unidos reciben fondos del Gobierno Federal, pero funcionan bajo la dirección de las juntas escolares locales.

El Gobierno Federal solicita las opiniones sobre la administración de ciertos de sus programas de enseñanza a determinados consejos y comités establecidos para ese fin por ley, decreto del ejecutivo o autoridad administrativa. Los vocales de esos consejos y comités los suele nombrar el Presidente, el Secretario de Educación, o el director del organismo pertinente. La mayoría de esos grupos asesores se relaciona con los programas que administra la Secretaría de Educación.

2. ORGANIZACION

ESTRUCTURA

La enseñanza en los Estados Unidos se reparte en tres niveles principales: el primario o elemental (que comprende el preescolar), el secundario o medio, y el superior. La enseñanza de oficios pertenece, en parte, al nivel secundario y en parte, al superior. También hay tal profusión de programas de ampliación de estudios y de educación de adultos que los ciudadanos de casi cualquier parte del país tienen la posibilidad de participar en ellos durante toda la vida. (La estructura de la enseñanza en los Estados Unidos se ilustra en el Gráfico 1).

*La enseñanza obligatoria suele empezar entre los 5 y los 7 años de edad (en 29 estados a los 7; en 16, a los 6; en 3, a los 5) y terminar a los 16.

En la enseñanza primaria y secundaria el año escolar comienza, por lo general, en septiembre y termina en la primera o segunda semana de junio. La jornada escolar es de unas 6

enseñanza secundaria, se espera de los estudiantes ciertas horas fuera de la escuela a las tareas y al estudio. En la enseñanza superior hay muchas más variaciones en el calendario. Lo más común es que el año lectivo para los estudiantes de horario completo consista en dos períodos (llamados "semestres") de 15 a 16 semanas cada uno, pero algunas veces el año de estudios se reparte en tres "semestres" y en otras, en cuatro "trimestres" de 11 semanas cada uno. En estos dos casos, el estudiante no suele asistir a clase todo el año civil, sino que solamente se matricula en dos de los tres "semestres" o en tres de los cuatro "trimestres" del año escolar.

La enseñanza elemental

La enseñanza elemental en los Estados Unidos consiste en uno o dos años preescolares, un año de escuela de párvulos ("jardín de la infancia") y en la educación primaria, la cual dura de cinco a ocho años, según el distrito.

En la mayoría de los distritos se dan clases de párvulos de medio día de duración para los niños de cinco años, y en algunos casos, clases preescolares para niños aún menores. Aunque la asistencia a los cinco años suele ser voluntaria, 86,1 por ciento de los niños de esa edad asistía a la escuela hacia fines de 1987. La educación primaria puede abarcar 5, 6 u 8 grados, pero lo más común es que conste de seis. La finalidad principal de la escuela primaria es la instrucción general de los niños comprendidos entre los 6 y los 11 ó 14 años de edad (según se trate de una escuela primaria de 5, 6 ó 8 grados). El programa a ese nivel tiene por objeto impartirles ciertos conocimientos y destrezas fundamentales imbiurles de una actitud positiva hacia el aprendizaje. Se hace hincapié en la formación del niño como persona y en cómo progresá en relación con su capacidad y necesidades. Las materias clásicas (la escritura, la lectura, las matemáticas) se tienen por instrumentos de aprendizaje; el maestro ayuda a los niños a reconocer los problemas, buscar soluciones y evaluar los resultados.

Hace unos veinticinco años comenzaron a extenderse en Estados Unidos las escuelas intermedias, que consistían en un refinamiento de la escuela secundaria inferior ("bachillerato elemental"), la cual se había originado también con el

propósito de facilitar la transición de la escuela primaria a la secundaria. La escuela intermedia suele ir del quinto o sexto grado al octavo, y presenta ciertas innovaciones con respecto a la primaria: por ejemplo, la enseñanza la imparten grupos de profesores, y se hace énfasis en las posibilidades de elección entre varios cursos y, por ende, en la independencia progresiva del alumno. Tiene por objetivo satisfacer las necesidades educativas de los niños que están en la temprana adolescencia, eso es, los comprendidos entre los 10 y los 14 años, aproximadamente.

Enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria (o bachillerato; en inglés, "high school") abarca desde el séptimo grado o el noveno, según la duración de la enseñanza primaria, hasta el duodécimo. Los alumnos suelen terminar el duodécimo grado a los 17 ó 18 años de edad.

Para el certificado de estudios secundarios de las escuelas públicas se suelen exigir dos años de matemáticas, dos años de ciencias, cuatro años de gramática y composición inglesas, y tres años de estudios sociales. Los demás cursos los eligen los propios alumnos, generalmente con la ayuda de sus tutores. Muchos alumnos optan por unos programas de estudios más exigentes que los requeridos por ley.

Al comenzar el décimo grado, la mayoría de los alumnos ya ha decidido por una u otra de tres vías posibles: la académica, con miras al ingreso en la universidad; la de oficios, con miras al empleo o a los programas especializados de capacitación superior, o la general, que combina ciertos aspectos de las otras dos vías. En estos últimos años, se ha criticado el programa general por estimar que no suele ser ni lo bastante académico para preparar para la universidad ni lo bastante específico para preparar para la vida laboral.

Los tres programas dan derecho al certificado de la escuela secundaria y se suelen cursar en la misma institución. Por cursarse en una misma institución, resulta más fácil impartir el programa general y transferir a algunos alumnos de un programa en otro, según convenga; asimismo, los alumnos pueden organizarse planes de estudios personales que combinen los aspectos que más deseen de los diferentes programas. No es raro que en una escuela secundaria corriente se dicten cursos en más de 200 materias. En ese ambiente conviven diariamente jóvenes que tienen objetivos profesionales muy dispares y que proceden de niveles sociales y económicos igualmente diversos.

La mayoría de los alumnos de secundaria llega a la edad límite de la escolaridad obligatoria por lo menos un año antes de graduarse. Sin embargo, las tres cuartas partes de ellos, aproximadamente, siguen estudiando hasta conseguir el certificado de estudios secundarios al fin del duodécimo grado.

La escuela secundaria superior en los Estados Unidos es sumamente flexible, tanto en el programa académico como en el de oficios. Por ejemplo, son cada vez más numerosas las escuelas donde los alumnos mejor dotados pueden optar por estudiar varios cursos más de ciencias o de matemáticas superiores en los últimos dos grados, y es corriente que esos cursos se convaliden luego en la universidad. En la mayor parte de las escuelas secundarias se dictan cursos de lenguas, generalmente de español y francés.

La enseñanza privada primaria y secundaria

La estructura de la enseñanza privada primaria y secundaria es similar a la de la pública. Las escuelas privadas son mixtas en su mayor parte, y comprenden desde las que se dedican a educar a los niños minusválidos hasta las escuelas religiosas de los núcleos urbanos y los internados dedicados a la preparación universitaria.

En el año escolar de 1987-88, aproximadamente 5,24 millones de alumnos (o sea, el 9,2% de los niños y adolescentes del país) estaban matriculadas en unos 28.000 planteles privados.

La mayoría de esos alumnos (el 57%) asistía a escuelas católicas, el 13% a las laicas, y el 30% restante a escuelas afiliadas a otras religiones. De las escuelas privadas, el 38% eran católicas, el 19%, laicas, y el 43% pertenecía a las otras confesiones.

La enseñanza de oficios

Tanto los programas generales como los de oficios de la enseñanza secundaria y superior se fundan en la educación general de los primeros grados. Los programas de enseñanza general de la escuela secundaria imparten los conocimientos básicos y la formación académica que se necesitan luego en los estudios superiores. La enseñanza de oficios comienza en la secundaria y se prolonga hasta el final del segundo año de los estudios superiores. Asimismo, la enseñanza de oficios recapacita y perfecciona a los obreros de edad adulta que

tienen que adaptarse a las mutaciones del comercio y de la industria, y de esta forma contribuye a elevar la productividad de la nación y a fomentar su economía.

La enseñanza de oficios tiene por objetivo principal el aumento de la aptitud y del conocimiento del alumno acerca de un empleo específico o de todo un oficio. La enseñanza de oficios presenta más de 400 programas docentes, a los niveles de la secundaria, la universidad o la instrucción de adultos, a fin de aumentar las posibilidades de empleo o de perfeccionar el desempeño del trabajo. Los programas de oficios se suelen agrupar en siete categorías: la agronomía, la comercialización y distribución, la salud, el comercio y la oficina, la técnica, y las artes domésticas y las mecánicas e industriales.

Ciertos programas pasan naturalmente del nivel secundario al superior, por ejemplo, los que tienen que ver con la enseñanza de los empleos de oficina, de la distribución comercial o de la salud, entre los estudios que no tienen carácter técnico. La enseñanza técnica, para la que hace falta una mayor base en la escuela secundaria, suele comenzar al nivel universitario. Sin embargo, hay algunas escuelas secundarias especiales y grandes escuelas técnicas y de oficios que imparten cursos técnicos al nivel de la enseñanza secundaria. Por lo general, para adquirir una competencia mínima en cualquiera de las ciencias físicas hace falta seguir un programa de dos años de enseñanza superior. Entonces, el estudiante puede optar por terminar su educación técnica a ese nivel o convalidarla a fin de ingresar en un programa universitario propiamente dicho (o sea, de cuatro años de duración). De esa manera, se forma un enlace en la enseñanza de los oficios técnicos y de las profesiones correspondientes.

A la postre, donde el movimiento en pro de la reforma de la educación tal vez se note más profundamente será en la índole y extensión de la enseñanza de oficios al nivel secundario. Como para el certificado de secundaria cada vez se exige mayor dominio de las materias académicas, va quedando menos tiempo para el aprendizaje de oficios. A cambio, se procura reforzar los vínculos entre los programas de oficios de la enseñanza secundaria y los de la superior.

En resumen, la enseñanza secundaria y universitaria de los oficios sigue aportando una corriente de jóvenes obreros capacitados y facilitando la formación y reorientación de los obreros adultos. O sea, que la enseñanza de los oficios tiene el cometido de satisfacer simultáneamente las demandas de los estudiantes, los patronos y la población de cada localidad.

La clasificación de las instituciones

En general, las instituciones de enseñanza superior en los Estados Unidos facultadas para otorgar títulos académicos se dividen en tres categorías: los colegios de orientación universitaria ("community colleges" o "junior colleges": programas de dos años de estudios), los colegios universitarios ("colleges": programas de cuatro años), y las universidades propiamente dichas. Por lo común, en las universidades se cursan tanto los primeros cuatro años de enseñanza superior (como en los colegios universitarios) y los estudios de postgrado y profesionales. En cada una de esas tres categorías hay instituciones públicas y privadas. Los estudiantes de los colegios de orientación universitaria aspiran a un certificado de estudios superiores (título de "associate", en inglés) o a ingresar en los últimos dos años del programa de un colegio universitario o al nivel equivalente de una universidad. Esas últimas otorgan diplomas para los cursos de cuatro años (título de "bachelor", en inglés) y títulos de postgrado, y en algunos casos tienen programas postdoctorales para los estudios más adelantados; en estos programas se llevan a cabo labores individuales de investigación. En 1987-88 había en los Estados Unidos 156 universidades (94 públicas, 62 privadas); 1.933 colegios universitarios (496 públicos y 1.437 privados; es decir, planteles cuyos programas, por lo común, terminan tras los cuatro años de estudios para el diploma o "bachelor", aunque en algunos casos llegan a la maestría o "master"), y 1.368 colegios de orientación universitaria (959 públicos y privados; programas de dos años).

Las instituciones que conceden el diploma universitario (o sea, el grado de "bachelor") se clasifican, a su vez, según el número de títulos que otorgan y las especializaciones a las que corresponden. De acuerdo con esta clasificación, esas instituciones se dividen en las doctorales (las universidades), las polivalentes, las de estudios generales y las especializadas. Las instituciones doctorales hacen mucho hincapié en la preparación de estudiantes para el título de doctor. Las polivalentes tienen cursos de postgrado pero no hacen hincapié en el doctorado. Las instituciones de estudios generales se dedican principalmente a preparar para el diploma universitario y no para los títulos universitarios superiores. De las instituciones especializadas las más importantes son las escuelas profesionales (que preparan para la medicina, la odontología, el derecho, etc.).

Además de estas 2.089 instituciones dedicadas plenamente a la enseñanza superior, había en 1987-88 unos 8.950 planteles, tanto públicos como privados, que daban cursos de capacitación en oficios y profesiones a los egresados de la enseñanza secundaria. Por lo general, estas escuelas de formación profesional no conceden títulos académicos sino que otorgan certificados de terminación de estudios relativos a un oficio o empleo específico.

Las numerosas instituciones que conceden títulos superiores en los Estados Unidos son muy diversas en tradiciones, espíritu y objetivos. Aunque más de la mitad son instituciones privadas (establecidas, en un principio, por intereses especiales con propósitos sociales, instructivos o religiosos), las instituciones públicas reúnen aproximadamente el 78 por ciento de la matrícula de la enseñanza superior. Para mantener la coherencia y la unidad entre instituciones tan diferentes existen los organismos de habilitación académica. Estos organismos son entidades voluntarias establecidas por las propias instituciones académicas o por los gremios profesionales o especializados, con el propósito de instituir y mantener ciertas normas en la enseñanza superior. Asimismo, los gobiernos estatales y el federal prestan ayuda financiera a las instituciones académicas únicamente a condición de que mantengan un determinado nivel de estudios. Además, la integridad de los docentes y las exigencias de los futuros patronos impulsa a la mayoría de las instituciones a vigilar de cerca la calidad de sus programas de enseñanza.

En 1987, el 22% de los jóvenes mayores de edad había cursado cuatro años o más de estudios universitarios; el 36%, dos años o más, y cerca del 44%, por lo menos un año. En 1986 se confirieron más títulos de "bachelor" que nunca. Sin embargo, ese mismo año hubo descensos con respecto a las cifras máximas alcanzadas en los otros grados; esas máximas se presentaron en 1983 para los títulos de "associate" (descenso del 2,3% en 1986); en 1985, para los títulos profesionales (-1,5%); en 1977, para las maestrías (-9,0%) y en 1973, para los doctorados (-3,0%).

Títulos

El título de "associate" (el "certificado de estudios superiores", que puede concederse en artes con las siglas A.A., o en ciencias, A.S.) lo suelen conferir los colegios de orientación universitaria después de dos años de estudios. Por lo general, representa el mismo nivel de aprovechamiento

esas instituciones al nivel correspondiente. Sin embargo, especialmente los que se han capacitado para algún oficio o empleo, se ponen a trabajar al egreso como técnicos nivel medio.

El título de "bachelor" (o sea, el "diploma universitario") suele requerir cuatro años de estudios por encima del nivel de la enseñanza secundaria. Recientemente, sin embargo, se han propagado diversas innovaciones, tales como los estudios acelerados, las convalidaciones por examen o por experiencia, y los calendarios académicos sin receso, con los cuales algunos estudiantes consiguen este diploma en menos de cuatro años.

Los dos títulos de "bachelor" más comunes son los que confieren en artes (B.A.) y en ciencias (B.S.); los cursos correspondientes que se obtiene el primero hacen más hincapié en las humanidades, y los del segundo, en las ciencias. También son corrientes los diplomas universitarios en pedagogía (B.Ed.), bellas artes (B.F.A.), música (B.Mus.) y administración de empresas (B.B.A.). El título de B.Arch. (arquitectura) suelen exigir cinco años de estudios. Aunque parecidos en nombre, títulos de B.D. (teología) y LL.B. (derecho) son de nivel diferente, porque para ingresar en esos estudios (que en sí duran tres años) suele exigirse la posesión previa del diploma universitario en artes o en ciencias.

El título de "master" (la maestría) se concede al concluir estudios que difieren apreciablemente de una institución a otra. Hay títulos de "master" en muchas disciplinas pero la mayor parte, como los de "bachelor", se conceden en términos generales en artes (M.A.) o en ciencias (M.S.); otros son títulos profesionales como el M.Nurs. (enfermería) o el M.S.W. (asistencia social). Los programas que conducen a la maestría suelen requerir de uno a dos años de estudios de postgrado (eso es, por encima del "bachelor"); también es corriente que se exija una tesis, o un examen final oral o escrito, o ambos. Los requisitos para este título varían no sólo según la institución, sino también de una disciplina en otra dentro del mismo plantel.

El título de doctor se suele conceder "en filosofía" (Ph.D.), lo cual es una designación genérica y no un indicio de la especialización. Este título académico se considera, por

requisitos para su concesión varían también. Pero, por lo general, el doctorado exige cursar un mínimo de dos años de universidad más allá de la maestría; aprobar un examen de aptitud; demostrar competencia en uno o dos idiomas extranjeros, o en algún instrumento equivalente de utilidad profesional (por ejemplo, la estadística), o en ambos, y presentar una tesis doctoral que debe consistir en una aportación original al patrimonio del saber.

*

Para el ejercicio de determinadas profesiones se exigen títulos diferentes de los anteriores; en su conjunto estos grados se llaman los títulos profesionales. Entre esas carreras están la odontología (cuyo grado correspondiente suele expresarse por las siglas D.D.S. o D.M.D.), el derecho (LL.B. J.D.), la medicina (M.D.), la teología (B.D., M.Div. o Rabino) la veterinaria (D.V.M.), la podiatría (Pod.D. o D.P.) o medicina podiátrica (D.P.M.), la optometría (O.D.), la osteopatía (D.O.), la medicina quiropráctica (D.C. o D.C.M.) y la farmacia (D.Pharm.). Los requisitos previos para comenzar estas carreras y la duración de sus estudios varían de disciplina en disciplina. Por ejemplo, en el caso de la medicina, la mayoría de los estudiantes, después de obtener el título de "bachelor", cursan cuatro años de medicina y luego se capacitan en una especialidad durante otros tres años.

ELABORACION DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Las autoridades docentes estatales y locales tienen la responsabilidad de fijar y perfeccionar los planes de estudios de las escuelas públicas. La ley prohíbe expresamente que el Gobierno Federal ejerza esa función. No hay planes de estudios nacionales a ningún nivel de la enseñanza, y el Congreso vigila de cerca la asistencia que presta el Gobierno Federal para la elaboración de planes de estudio, precisamente para asegurarse de que los estados y las localidades siguen ejerciendo la autoridad en esta materia. Sin embargo, los pasos que dé el Gobierno Federal, mediante la labor de investigación y el ejercicio de su función de orientación, son capaces de influir indirectamente sobre los planes de estudios.

Planes de estudios para la enseñanza primaria y secundaria

Los Estados contribuyen a definir los planes de estudios

de las escuelas públicas de cuatro maneras principales: establecen los requisitos de graduación de las escuelas secundarias; escogen los libros de texto; preparan las pruebas para determinar si los alumnos satisfacen la aptitud mínima que se les exige, y facilitan asistencia técnica. Por ejemplo, en la mayoría de los Estados se estipula que uno o más de los cursos de estudios sociales sean sobre la historia de los Estados Unidos o la historia del Estado. Los distritos escolares tienen derecho a añadir sus propios requisitos a los planes de estudios, tales como cursos sobre historia local o educación sexual, por ejemplo.

En la mitad de los Estados, aproximadamente, son las autoridades estatales las que escogen los textos y demás material didáctico para las escuelas primarias y secundarias; esa elección está a cargo de los distritos en los demás Estados. En cualquier caso, el Estado o el distrito suele delegar la labor de selección en una comisión compuesta por profesores y representantes de la población. Estas comisiones, por lo general, aprueban varios textos y diverso material didáctico para cada curso, y las autoridades locales hacen la selección final acerca de lo que efectivamente se va a usar en cada distrito o escuela.

Hay cuatro Estados muy populoso que reúnen el 30 por ciento del mercado de textos (California, el 11%, Tejas, el 8%, Nueva York, el 6% e Illinois, el 5%). Por lo tanto, los editores que buscan la mayor venta posible se inclinan a tomar en cuenta especialmente los requisitos de esos grandes Estados, los cuales a veces no concuerdan entre sí.

Gran parte de la selección y organización del contenido específico de los textos (en efecto, el plan de estudios) la hacen unos grupos de maestros y de otros especialistas a quienes contratan para esos fines los editores particulares. Las editoriales entonces someten esos textos a la aprobación de las comisiones locales y estatales. En ciertos distritos escolares funcionan comisiones de maestros y expertos que elaboran materiales didácticos para muchas asignaturas. Por lo general, pues, los maestros eligen el plan de estudios sobre la base de estos materiales didácticos, o de los cursos que publican comercialmente diversos editores o que preparan las universidades, siempre que hayan sido aprobados por las autoridades de su distrito o Estado.

Las pruebas de la aptitud mínima exigible son un medio relativamente nuevo (comenzó hace unos quince años) por el cual

los Estados influyen en los programas de estudios locales. En la actualidad no menos de 40 Estados tienen implantada alguna prueba de aptitud mínima. En un principio estas pruebas servían para determinar a quiénes se podía otorgar el certificado de estudios secundarios, pero gradualmente se han ido extendiendo en sentido descendente de edades. Ahora, en muchos Estados, se realizan pruebas de competencia mínima a dos o tres niveles de la enseñanza primaria y secundaria, a fin de reconocer a los niños que no progresan satisfactoriamente y ofrecerles el debido remedio. La lectura, la escritura y las matemáticas son las asignaturas que más figuran en las pruebas de competencia mínima, que por lo general se efectúan en el tercer grado o en el cuarto; luego, en el sexto, octavo o noveno, y finalmente, en el undécimo o duodécimo.

La asistencia técnica, que constituye otro medio de que se valen los Estados para influir en los planes de estudios, la proporcionan principalmente los especialistas estatales en los planes de estudios de las diversas disciplinas (por ejemplo, las ciencias o las artes domésticas). Esos especialistas tratan directamente con el personal del distrito, organizan cursillos a nivel estatal o regional, y preparan recomendaciones (cuyo cumplimiento no es obligatorio) sobre los planes de estudio.

No obstante la índole descentralizada de la enseñanza estadounidense, por razones prácticas los planes de estudios tienden a una cierta homogeneidad. En primer lugar, el texto es probablemente lo que más determina el plan de estudios, y numerosas editoriales de textos han conseguido abrirse mercados muy extensos. En segundo lugar, los requisitos de ingreso en la enseñanza superior tienen mucha influencia en el plan de estudios de las escuelas secundarias, cuyas autoridades desean que sus alumnos sean admitidos sin trabas en las universidades. En ciertos casos, el plan de estudios de las escuelas secundarias es, en su totalidad o en gran parte, una preparación para la universidad, aun cuando entre sus alumnos sólo el 50 o el 60 por ciento piense seguir estudios superiores. En tercer lugar, las pruebas nacionales de aprovechamiento y aptitud escolar (que preparan unas entidades privadas sin fines de lucro) influyen en los planes de estudios de la enseñanza secundaria e incluso de la primaria. Como las normas nacionales para esas pruebas se suelen tener también por normas locales de progreso, los maestros (deliberadamente o no) tienden a enseñar a sus alumnos con la idea de que consigan superarlas. Hay que observar que en ciertas poblaciones de alto nivel social y económico, las normas locales son más elevadas que las nacionales.

Una de las pruebas más influyentes es la NAEP ("Evaluación Nacional del Progreso Educativo"), que examina la pericia, la aptitud y los conocimientos en lectura, escritura, matemáticas, ciencia, estudios sociales y otras asignaturas, de muestras representativas de los alumnos de 9, 13 y 17 años de edad. La NAEP influye sobre los planes de estudios más bien indirectamente, a través de los muchos programas estatales de evaluación escolar que la usan como modelo.

Para el ingreso en los establecimientos de estudios superiores se suele exigir del alumno que se someta a una u otra de dos pruebas: la SAT ("Prueba de Aptitud Escolástica") y la ACT ("Prueba Universitaria Americana"). La SAT verifica todos los años los conocimientos de vocabulario y la capacidad de razonamiento de 1,1 millones de estudiantes. La ACT (que examina anualmente a 800.000 estudiantes) es parecida a la SAT, con la diferencia de que, además de los conocimientos de matemáticas y del idioma, abarca los estudios sociales y las ciencias naturales.

Planes de estudio de la enseñanza superior

Los Estados no influyen directamente sobre los planes de estudios de las instituciones públicas y privadas de enseñanza superior. Estos planes de estudios los deciden generalmente los departamentos académicos de cada institución, y cada profesor, a su vez, se encarga del contenido específico de sus cursos. Las instituciones suelen exigir, como requisito de egreso, la aprobación de determinado número de cursos, expresados en horas de estudio (llamadas "créditos", o sea, unidades de valor académico) y, por lo general, que esas horas de estudio comprendan cierto cursos o series de cursos en la disciplina en que se haya especializado el graduando.

Los Estados, sin embargo, ejercen una considerable influencia indirecta sobre las instituciones públicas y privadas de enseñanza superior mediante su facultad de habilitación. Por ejemplo, los Estados, mediante el poder que delegan en las juntas de habilitación profesional, pueden exigir que los profesionales (por ejemplo, maestros, médicos, abogados, ingenieros) estudien por lo menos ciertos cursos en disciplinas concretas antes de permitirles el ejercicio de la carrera.

FORMACION DE MAESTROS

Formación previa al ejercicio

En los Estados Unidos a los maestros se preparan en la enseñanza superior. Las universidades públicas y privadas tienen departamentos, facultades o escuelas de pedagogía; también disponen de ellos las instituciones que en los últimos decenios se han ido transformado de escuelas normales en colegios universitarios estatales. Además, hay algunas cuantas instituciones que se dedican exclusivamente a preparar a maestros para enseñanzas especializadas bien por su materia (como la música o el arte), bien por su objetivo (por ejemplo, los niños muy impedidos).

Por lo general, los que aspiran al magisterio deben haber cursado uno o dos años de estudios universitarios generales; una vez cumplido ese requisito, se los admite a los estudios pedagógicos según las notas que hayan tenido y las impresiones que causen en unas entrevistas personales. En la actualidad, el requisito mínimo para poder enseñar en las escuelas primarias y secundarias de cualquier estado es el diploma universitario, o sea, el título de "bachelor". Sin embargo, como cada vez es mayor la demanda de maestros competentes, varios estados permiten unos "métodos opcionales de habilitación", que se describen en la Parte IV de este trabajo.

La carrera del magisterio suele durar cuatro años pero algunas universidades o colegios universitarios exigen cinco. En los programas de formación de maestros de primaria, el plan de estudios se divide en un 45 por ciento de teoría y un 55 por ciento de metodología. Al revés, en la formación de maestros de secundaria, la teoría abarca (en promedio) el 56 por ciento de los estudios y la metodología, el 44. Si bien la proporción "ideal" de teoría y metodología en estos estudios ha sido tema de debate, la mayoría considera que la teoría y la metodología debieran estar, y lo están frecuentemente, integradas en todos los cursos de pedagogía.

Todos los Estados requieren que los estudios de los futuros maestros comprendan los conocimientos generales, la especialización en la enseñanza de alguna disciplina y la pedagogía. La preparación de los maestros se funda en una educación general en "artes liberales" en las que están representadas las humanidades, las ciencias naturales y los estudios sociales. Todos los Estados exigen que los futuros maestros tengan experiencias prácticas de jornada completa en

las aulas de las escuelas públicas, bajo la vigilancia de un maestro experimentado aprobado por el departamento universitario del aspirante.

En cada Estado, la habilitación de los maestros, o sea, la licencia para enseñar ciertas materias o determinados niveles, está a cargo de un organismo. Cada Estado expide un certificado o licencia para enseñar, una vez que se han satisfecho sus requisitos. Estos certificados pueden ser de varias clases, según la formación del maestro o la necesidad que haya de sus servicios. Los hay permanentes (ordinarios), condicionales y provisionales, pero estas clasificaciones varían de un Estado en otro.

Muchos Estados requieren que los maestros se hagan acreedores a un título de postgrado (eso es, superior al diploma universitario o "bachelor") en un plazo de diez años. Entre los incentivos para continuar estudios más allá de los requeridos, figuran los aumentos de sueldo y las matrículas gratuitas.

Formación en ejercicio

Por lo general, los distritos escolares estimulan o ayudan al perfeccionamiento profesional de los maestros de la primera y segunda enseñanza. Este perfeccionamiento se suele llevar a cabo por medio de cursos y cursillos. De éstos, los más frecuentados son los que se dirigen a circunstancias que afectan a muchos maestros, tales como la instrucción de los niños minusválidos que asisten a clases normales, la atención a los niños pobres, y la enseñanza bilingüe y multicultural.

Estos cursos los imparten tanto las universidades como muchos de los distritos escolares más populosos (e incluso algunos de los pequeños), que para ese fin tienen personal propio y a veces contratan a consultores externos. En muchos distritos se han formado institutos de capacitación del personal docente, en los cuales suele haber una biblioteca de consulta, un servicio de material audiovisual, despachos para la preparación de material didáctico, y salas para conferencias y cursillos. Cada vez más son los propios maestros los que están a cargo de estos institutos.

Para la formación de los maestros en ejercicio también se arreglan visitas a otras escuelas, se contrata a consultores que tratan de dificultades concretas, y en ciertos días del año escolar (los "días de perfeccionamiento") no se celebran clases

y los maestros entonces participan en programas de formación profesional.

Muchos distritos emplean diversos medios para alentar a los maestros a perfeccionarse. Para ello, por ejemplo, pueden (1) exigir que sigan ciertos cursos como condición para renovarles el contrato; (2) subvencionarles la matrícula en la universidad; (3) aumentar el sueldo de los que obtienen títulos superiores, aprueban ciertos cursos o toman parte en programas de perfeccionamiento; (4) eximir de clase y pagar viáticos a los que asisten a conferencias profesionales; (5) concederles años sabáticos; (6) concederles horas libres durante la jornada

3. FINANCIAMIENTO

En 1988-89, los Estados Unidos gastaron en la enseñanza aproximadamente 330.500 millones de dólares, o sea, el 6,8 por ciento del producto nacional bruto. Los fondos para la enseñanza provienen principalmente de los impuestos que recaudan los gobiernos estatales y locales y el federal. En 1986-87, alrededor de 240.700 millones de dólares, o sea, el 13,3 por ciento de los gastos gubernamentales a todos los niveles, se destinaron a la enseñanza.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Las escuelas públicas primarias y secundarias perciben la casi totalidad de sus ingresos de fuentes oficiales. En 1987 tuvieron un ingreso de 158.800 millones de dólares. La tradición es de que esos ingresos procedan principalmente de las administraciones locales, pero desde hace años el aporte de los gobiernos estatales tiende a aumentar, hasta el punto de que desde 1978-79 su contribución ha excedido de la local. La disminución que se viene observando en los fondos que aporta el Gobierno Federal acentúa la importancia de los Estados en el financiamiento de la enseñanza. La proporción del aporte federal bajó del 9,8 por ciento en 1980 al 6,4 por ciento en 1987. La proporción federal de los costos de la educación tiende a ser mayor en aquellos estados o distritos donde hay muchos niños marginados o numerosas dependencias federales.

Los gastos por alumno varían mucho entre los Estados: en 1987 la máxima en esta categoría la dio Alaska (\$8.010) y la mínima, Misisipi (\$2.350); en la mayor parte de los Estados esta cifra se sitúa entre los tres mil y los cinco mil dólares. Las diferencias no se deben tanto a variaciones en la consagración de cada Estado a la enseñanza, sino que reflejan

Alrededor del 40 por ciento de los fondos destinados a la educación se asignan a las instituciones de enseñanza superior.

En 1980, de los ingresos de las instituciones públicas de enseñanza superior, el 12,5 por ciento procedía de las matrículas y derechos que pagan los estudiantes; en 1986 esa proporción había aumentado al 14,5 por ciento. El aumento correspondiente en las instituciones privadas fue mayor: del 35,9 por ciento en 1980 al 38,6 por ciento de los ingresos en 1986.

AYUDA FEDERAL

En el año académico de 1988-89, la Secretaría federal de Educación contribuyó 24.100 millones de dólares a apoyar y fortalecer las escuelas del país. De esa suma, el 46 por ciento se dedicó a la enseñanza primaria y secundaria, el 30 por ciento, a la enseñanza superior, y el 8 por ciento, a la enseñanza de oficios y de adultos, las bibliotecas públicas, la investigación pedagógica, las estadísticas de la educación, los gastos administrativos. Además, casi la mitad de los organismos federales costearon algún programa que aportó directa o indirectamente servicios a las escuelas.

A continuación se describen concisamente seis grandes programas federales de mucho efecto, y se mencionan sus correspondientes niveles de financiamiento:

La enseñanza de los marginados

Este programa (al que se suele llamar el Capítulo 1) es el principal en lo que respecta a la asistencia a los marginados, proporciona servicios compensatorios de educación a unos cinco millones de alumnos desfavorecidos o marginados en primaria y secundaria. Estos fondos se asignan para asistir a los niños marginados a adquirir una cultura fundamental que sirva para participar plenamente en la sociedad y para compartir sus beneficios equitativamente. En 1984 se asistió a 3.500 millones de dólares a este programa y, en 1989, 4.6 millones.

La enseñanza de los minusválidos

Este programa proporciona servicios especiales a unos cuatro millones de niños minusválidos en las escuelas primarias y secundarias, y ayuda a los Estados a ofrecer plenas oportunidades educativas a todos esos alumnos impedidos. Tiene el propósito de asegurar a los niños minusválidos una enseñanza pública gratuita y adecuada a sus necesidades. En 1984 se le asignaron 2.400 millones de dólares y, en 1989, 4.200 millones.

La enseñanza de oficios

Este programa proporciona servicios complementarios a unos 17 millones de estudiantes. Los fondos se destinan principalmente al desarrollo económico local, estatal y nacional; a aumentar el número de programas de enseñanza de oficios; a proporcionar servicios para los incapacitados y los marginados, y a fortalecer el papel directivo de los Estados en el ámbito de la enseñanza de oficios. En 1984 se dedicaron a estos propósitos mil millones de dólares y, en 1989, 1.100 millones.

Subvenciones globales para el mejoramiento escolar

El programa de subvenciones globales (que se denomina frecuentemente el Capítulo 2), dispuesto por la Ley de 1981 de Consolidación y Mejora de la Educación, presta ayuda a los Estados para que mejoren la enseñanza de todos los niños. Se centra en el mejoramiento general de la educación pero no se refiere a sus aspectos específicos, cuya elección deja en manos de los distritos y Estados, los cuales, por ejemplo, pueden optar por usar estos fondos para favorecer la educación de los niños excepcionalmente dotados. Este programa presume que los distritos y los Estados saben lo que más conviene a sus alumnos y les otorga flexibilidad para actuar en su beneficio. En 1984 se concedieron a este programa 500 millones de dólares y, en 1989, 1.300 millones.

Ayuda escolar en las zonas de influencia federal

Este programa presta asistencia a los distritos donde los padres de buena parte del alumnado residen y trabajan en propiedades del Gobierno Federal y, por lo tanto, no pagan impuestos locales. A este programa se dedicaron 600 millones de dólares en 1984 y, en 1989, 800 millones.

Ayuda financiera a los estudiantes

Este programa ayuda a los estudiantes a sufragar los gastos en la universidad y establecimientos análogos de la enseñanza superior, mediante subvenciones, préstamos a bajo interés, y empleos que se compaginen con las clases. Esta ayuda federal a los estudiantes significa casi el 80 por ciento de toda la ayuda financiera que perciben y representó 7.500 millones de dólares en 1984 y 10.500 millones en 1989.

La Secretaría federal de Educación también dedica sumas importantes a la investigación pedagógica y la mejora de la educación; la enseñanza de los adultos; los programas bilingües y de idiomas minoritarios, y a la ayuda a la enseñanza superior. En 1984, el conjunto de estas partidas ascendió a 1.300 millones de dólares y, en 1989, a 2.600 millones.

PARTE II

**LAS ESTADISTICAS PEDAGOGICAS Y LA LEGISLACION F
RECIENTES**

1. ESTADISTICAS

GENERALIDADES

Al principio del año lectivo de 1988, la matrícula de la enseñanza en los Estados Unidos, a todos los niveles, ascendía a unos 58,3 millones. Había, además, 3,4 millones de maestros profesores y catedráticos, y otros 3,5 millones de empleados de la enseñanza dedicados a diversas funciones directivas, profesionales, administrativas y auxiliares. En total, pues, había 65,2 millones de personas directamente relacionadas con la enseñanza en una nación de 246 millones de habitantes, o sea, más de la cuarta parte de la población. No ha de sorprender, pues, que se preste tanta atención a las escuelas a las universidades, y que una parte tan apreciable de los recursos del país se destine a la enseñanza. En los párrafos que siguen, y los cuadros que los acompañan, se dan más detalles acerca del progreso de la educación en los Estados Unidos.

MATRICULA

La matrícula en las escuelas primarias y secundarias llegó a un máximo de 51,3 millones al principio del año lectivo de 1971, y después declinó durante trece años consecutivos, hasta llegar a 45,0 millones en 1984. Desde entonces, ha aumentado un poco cada año, hasta llegar a 45,4 millones en el otoño de 1988. Estos aumentos se han dado más bien al nivel de la enseñanza primaria, entre el jardín de la infancia y el octavo grado, donde la matrícula ha aumentado de 31,2 millones en 1984 a 32,4 millones en 1988. En cambio, la matrícula en la segunda enseñanza (del noveno grado al duodécimo) ha disminuido en ese mismo período: de 13,8 millones a 13,0 millones.

La matrícula de las escuelas primarias y secundarias en los Estados Unidos varía según la población de edad escolar. La edad de cinco años, el 91 por ciento de los niños asiste a la escuela; entre los 6 y los 13 años, asiste más del 99 por ciento; de los 14 a los 17 años, el 95 por ciento. La matrícula declinó entre 1971 y 1984 porque había menos niños de edad escolar en el país, y ha aumentado de nuevo entre 1984 y 1988 sólo porque ha aumentado esa población.

Los nacimientos han ido en aumento casi todos los años desde 1977, y en 1988, en particular, hubo más que en cualquier año anterior a 1964. La tendencia en los nacimientos de los últimos años asegura que la matrícula seguirá aumentando durante algún tiempo. Se sabe que este aumento se notará

particularmente a principios del próximo decenio, y que ocurrirá tanto al nivel de la primaria como de la secundaria. Se calcula que para fines de siglo, habrá una matrícula de 49 millones en las escuelas primarias y secundarias.

Desde hace muchos años, la matrícula en la enseñanza superior tiende a crecer: entre 1984 y 1988 ha aumentado de 12,2 millones a 12,8 millones, y esta última cifra representa la máxima histórica. Este aumento ha sido algo sorprendente porque coincide con un descenso en el grupo demográfico comprendido entre los 18 y los 24 años de edad, el que solía contribuir más estudiantes. Resulta que la cuantía de ese grupo demográfico ya no predice con exactitud la matrícula universitaria.

Esto se debe a que en las universidades y colegios universitarios se matriculan cada vez números más elevados de estudiantes mayores, de estudiantes de dedicación parcial, y de mujeres. A principios del año lectivo de 1987 (el último para el cual se conocen estos detalles), el 41 por ciento de los estudiantes universitarios eran mayores de 25 años, el 43 por ciento no cursaba con dedicación completa, y casi el 54 por ciento eran mujeres. El 87 por ciento estudiaba en los primeros cuatro años de la universidad, el 11 por ciento aspiraba a títulos superiores, y el 2 por ciento buscaba títulos profesionales (por ejemplo, en medicina, derecho o teología). El 63 por ciento asistía a universidades y colegios universitarios (donde se imparten programas de cuatro años para el diploma o título de "bachelor") y el 37 por ciento asistía a colegios de orientación universitaria (donde se imparten programas de dos años).

El Centro Nacional de Estadísticas de la Educación (dependencia de la Secretaría federal de Educación) prevé que la matrícula de la enseñanza superior descenderá ligeramente en los primeros años del próximo decenio, y que los estudiantes maduros (o sea, los que han pasado de la edad en que se solía cursar la universidad) y de dedicación parcial constituirán una proporción aun mayor que la actual. Más tarde, al aumentar los egresados de la enseñanza secundaria, volverán a aumentar los estudiantes universitarios.

El cuadro 1 da más información acerca de las tendencias de la matrícula entre 1984 y 1988, por nivel de instrucción y tipo de institución.

LOS MAESTROS Y LOS PROFESORES

En estos años ha continuado aumentando el número de maestros de las enseñanzas primaria y secundaria. Este incremento ocurrió incluso entre 1971 y 1984, años en que disminuía la matrícula. Los maestros han aumentado de 2,5 millones en 1984 a bastante más de 2,6 millones a principios del año escolar de 1988 (véase el Cuadro 2). Gracias a este aumento ha disminuido el número de alumnos por clase, y se presta más atención a cada uno de ellos. En las escuelas públicas había 22,3 alumnos por maestro en 1970; 18,8 en 1980; 18,1 en 1984, y se calcula que 17,5 en 1988. Las cifras correspondientes a las escuelas privadas se calcula que fueron de 23,0 alumnos por maestro en 1970; 17,7 en 1980; 16,8 en 1984, y 15,2 en 1988.

También tiende a aumentar lentamente el profesorado universitario. Por lo general, ese incremento ha sido proporcional al crecimiento de la matrícula neta. Se calcula que entre los años 84 y 88 el profesorado universitario ha aumentado en un 3 por ciento, de 717.000 a 741.000.

ADELANTO ESCOLAR DE LA POBLACION

Desde 1940, la Oficina del Censo (dependencia de la Secretaría de Comercio) ha recopilado estadísticas acerca del adelanto escolar de la población estadounidense. Estos estudios, basados en encuestas tomadas directamente de casa en casa, aparecen resumidos por edad, raza y sexo en los informes del Censo. El Cuadro 3, que se basa en esos informes, muestra el nivel de educación alcanzado por la población adulta (que para este propósito es la población de más de 25 años de edad), y por la población adulta joven (los comprendidos entre los 25 y los 29 años). Estos datos indican que ha habido una fuerte tendencia al aumento en la proporción de adultos egresados de la enseñanza secundaria y de la universitaria. Esta tendencia también se ha presentado en el decenio actual, aunque con menor intensidad en los últimos años.

Entre los años 84 y 88, la proporción de adultos que por lo menos ha terminado la segunda enseñanza ha aumentado del 73 al 76 por ciento, y de los que han realizado cuatro o más años de estudios universitarios ha pasado del 19 al 20 por ciento. Entre los adultos jóvenes, la proporción de los que han terminado por lo menos la segunda enseñanza ha permanecido constante en el 86 por ciento, pero la de los que han cursado al menos cuatro años de universidad han aumentado del 22 al 23

por ciento en ese mismo período. En promedio, la población blanca cursa más años de estudio que la negra o la de otras razas, pero esa diferencia se ha aminorado apreciablemente en los últimos años.

LOS EGRESADOS DE LA SECUNDARIA Y DE LA UNIVERSIDAD

Los egresados de la enseñanza secundaria en los Estados Unidos fueron casi 2,8 millones tanto en 1984 como en 1988; por un margen muy estrecho, había entre ellos más mujeres que hombres. La cifra máxima de los egresados de secundaria se registró en 1977, año en que casi llegaron a los 3,2 millones. La disminución que ha habido desde entonces refleja el menor tamaño del cohorte correspondiente en la población. Se prevé que esa disminución persistirá hasta los primeros años del próximo decenio, cuando comenzará otro aumento prolongado.

El 74 por ciento de los estadounidenses jóvenes egresa de la enseñanza secundaria, como se deduce al comparar su número con el de la población de diecisiete años de edad del otoño precedente (véase el Cuadro 4). Pero muchos de los que no egresan a la edad normal consiguen a la larga un certificado de equivalencia de la enseñanza secundaria, o siguen los estudios en las escuelas de oficios. Como ya se dice en la sección relativa al aprovechamiento escolar, de los informes de la Oficina del Censo se desprende que el 86 por ciento de los adultos jóvenes han completado la enseñanza secundaria o su equivalente.

En el año que terminó el 30 de junio de 1987 se registró un máximo en la cifra de los títulos universitarios conferidos, que fueron 1.388.000 (véase el Cuadro 5). Se confirieron en 1987 más diplomas universitarios (títulos de "bachelor") que en ningún año anterior. También se confirieron numerosos títulos profesionales, maestrías y doctorados, pero las máximas para esos tres grados se alcanzaron en 1985, 1977 y 1973, respectivamente.

En 1987, las mujeres obtuvieron el 51 por ciento de los diplomas y las maestrías universitarias, y el 35 por ciento de los títulos profesionales y los doctorados. Una de las novedades más importantes de la enseñanza superior de los últimos veinte años ha estado en el aumento entre las mujeres que aspiran a los títulos académicos. En 1967, por ejemplo, la mujer obtuvo el 42 por ciento de los diplomas universitarios, el 35 por ciento de las maestrías, el 12 por ciento de los doctorados y el 4 por ciento de los títulos profesionales.

También ha sido interesante el cambio que se ha observado en los últimos veinte años en la popularidad de las diversas especializaciones del diploma universitario. En 1967, el 28 por ciento de los diplomas universitarios se confirió en las especializaciones consagradas de las artes y de las ciencias: por ejemplo, en biología, literatura, historia, matemáticas, lenguas modernas, física y química. Esas carreras representaron sólo el 18 por ciento de los títulos conferidos en 1977, y el 13 por ciento en 1987. En 1967, el 44 por ciento de los diplomas universitarios se confirió en administración comercial, informática, pedagogía, ingeniería, enfermería y sanidad, y administración pública; en 1977, estas carreras más prácticas se llevaron el 48 por ciento de los grados de "bachelor", y el 56 por ciento en 1987.

El atractivo de las especializaciones de aplicación más directa al mundo del trabajo es, pues, evidente, pero los datos de 1987 dan cierta esperanza de recuperación a las carreras tradicionales. Los diplomas en matemáticas superaron en un 49 por ciento a los concedidos seis años antes, que fue su punto mínimo; los diplomas en literatura superaron en un 12 por ciento a la mínima de 1983; los diplomas en lenguas crecieron en un 8 por ciento con respecto a la cifra más baja, la de 1984, y los de historia, en un 6 por ciento con respecto al año 85. Aunque las ciencias, en términos generales, no han participado en estos aumentos, en biología se ha estabilizado recientemente el número de egresados, y los títulos concedidos en física aumentaron ligeramente el año 87.

ASPECTOS FINANCIEROS DE LA EDUCACION

Los gastos dedicados a la enseñanza pública y privada a todos los niveles (primario, secundario y superior) aumentaron de cerca de 229.000 millones en el año lectivo de 1983-84, a 310.000 millones (calculados) en 1987-88 (véase el Cuadro 6). O sea, que en cuatro años aumentaron en el 36 por ciento, aun cuando los precios de consumo en el país crecieron solamente en el 14 por ciento. Este aumento en la educación obedece no sólo al crecimiento de la matrícula en 1988, sino también al intento de mejorar la calidad de la enseñanza.

Del dinero que se destinó a la educación en 1987-88, el 55 por ciento se dedicó a las escuelas públicas primarias y secundarias, el 5 por ciento a las escuelas privadas correspondientes, y el 40 por ciento a los colegios universitarios y a las universidades. Prácticamente todos los fondos de la educación pública primaria y secundaria provienen del gobierno, en particular, de los gobiernos estatales y

los estudiantes, los beneficios de los servicios comerciales de las instituciones académicas, las contribuciones del gobierno federal, los legados y los donativos particulares, y los ingresos de sus dotaciones.

Una diferencia importante entre la enseñanza superior oficial y la privada es que la primera la costean principalmente los gobiernos estatales, mientras que la segunda depende mucho más de las matrículas y los derechos que pagan los estudiantes. Por esto, las universidades oficiales cobran matrículas relativamente módicas en comparación con las instituciones privadas. En el año lectivo de 1987-88, el estudiante de dedicación completa, inscrito en un curso de los primeros cuatro años universitarios, pagó un promedio de 1.160 dólares anuales en matrícula y derechos para asistir a una universidad pública de su estado. La cifra correspondiente para una institución particular fue de unos 6.820 dólares.

Los gastos destinados a la educación en 1987-88 ascendieron al 6,8 por ciento del producto nacional bruto (véase el Cuadro 7). Esta proporción casi no ha variado en los últimos diez años. Entre 1970 y 1977, aproximadamente, cuando la matrícula de la enseñanza primaria y secundaria era apreciablemente superior a la actual, se asignaba a la educación una proporción algo más elevada del producto nacional bruto. Al aumentar de nuevo la matrícula en el decenio próximo, se espera que los gastos dedicados a la educación lleguen al 7 por ciento del producto nacional bruto, o incluso a más.

2. LA NUEVA LEGISLACION FEDERAL SOBRE LA EDUCACION

A lo largo de la historia del país, el Gobierno Federal no ha ejercido una función preponderante en la educación. Como dice anteriormente, los redactores de la Constitución no colocaron a la educación en el ámbito del Gobierno Federal. En aquella época, la educación se delegaba principalmente en la familia y en las iglesias. Cuando se hizo patente que ni la familia ni las iglesias la atendían adecuadamente, los organismos locales de gobierno comenzaron a dedicarse activamente a promover, costear y organizar las escuelas.

Durante el período inicial de la vida de la nación, las administraciones locales ejercieron satisfactoriamente la supervisión de las escuelas. Sin embargo, pronto se cayó en la cuenta de que la enseñanza era una función de tal importancia para el pueblo que resultaba indispensable instituir una educación pública gratuita. En esa transición surgieron diferencias considerables de un lugar a otro respecto a las oportunidades educativas de que disponían los niños. A medida que estas desigualdades se fueron reconociendo, los gobiernos de los Estados comenzaron activamente a uniformar las escuelas y a ayudar a las administraciones locales a costear la enseñanza y a establecer normas para los maestros. Las constituciones de los Estados, a medida que se fueron promulgando, otorgaban, por lo general, una función prominente al gobierno del Estado en la enseñanza primaria y secundaria. Esta función quedaba sometida a dos principios importantes: 1) que la enseñanza, hasta el certificado de educación secundaria, la costearían juntos los gobiernos locales y el estatal; 2) que la enseñanza fuera lo más equitativa posible dentro de cada Estado.

Por consiguiente, la enseñanza en los Estados Unidos ha surgido, por razones tanto históricas como legales, como cometido de los gobiernos locales y estatales. El Gobierno Federal no participó apreciablemente en las finanzas de la educación hasta los últimos treinta años, y su aporte no ha rebasado nunca del 10% de los gastos totales de las enseñanzas primaria y secundaria.

El Presidente y el Secretario de Educación han formulado la política actual sobre educación del Poder Ejecutivo, por la cual la supervisión y el funcionamiento de las escuelas y las universidades han de seguir correspondiendo a los gobiernos estatales y locales, los fondos destinados por el Gobierno Federal para el apoyo de la educación no deben interponerse con ese principio, y el papel del Gobierno Federal ha de limitarse a dar un cierto respaldo económico a aquellos aspectos de la educación que los gobiernos estatales y locales no atiendan equitativa o adecuadamente.

LA LEGISLACION

ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

La ley de educación más importante que se promulgó entre 1984 y 1988 fue la Ley Hawkins-Stafford de Reautorización (las enmiendas de 1988 de Augustus F. Hawkins y Robert T. Stafford a

la Mejora de la Primera y Segunda Enseñanza). Esta ley ha reautorizado hasta el año 93 casi todos los programas de la Secretaría federal de Educación para la enseñanza primaria y secundaria (a excepción de los que se refieren a la enseñanza de oficios y a la educación de los minusválidos), y los ha colocado en el mismo ciclo de reautorización. También ha establecido varios programas nuevos que alientan la innovación técnica en las aulas y asignan fondos a los niños marginados y a las escuelas rurales.

En concreto, esta ley ha reautorizado los programas de primaria y secundaria relativos al Capítulo 1 (fondos para la educación de los alumnos marginados); el Capítulo 2 (que da más autoridad a los Estados y los distritos escolares en el desembolso de fondos federales para la enseñanza); la educación bilingüe; la enseñanza de ciencias y matemáticas; la educación de adultos, y las escuelas "de imán" (magnet schools) o escuelas modelo, que son unos planteles especializados, generalmente fundados para luchar contra la segregación racial. Esta ley también ha fundado varios programas nuevos de menor porte.

Se han aumentado apreciablemente los fondos del programa del Capítulo 1, dedicado a ayudar a los niños marginados y uno de los mayores y más afortunados de los que realiza la Secretaría de Educación. Esta ley también ha dispuesto que los fondos se empleen con más discreción, que se responda de ellos con más exactitud, y que haya mayor participación de parte de las familias. El programa de educación bilingüe concede mayor libertad a los distritos para elegir los métodos de instrucción. La ley de reautorización también prevé la expansión de la NAEP ("Evaluación Nacional del Progreso Educativo"), a fin de que los datos se recopilen por estado y que se analicen con más detenimiento todas las materias fundamentales del plan de estudios.

PREVENCION DEL CONSUMO INDEBIDO DE ESTUPEFACIENTES

Durante las últimas semanas de 1986, la 99^a Legislatura del Congreso aprobó unas leyes generales contra los estupefacientes en las cuales se asignan fondos no sólo para mejorar el cumplimiento de las leyes y los servicios de rehabilitación, sino también para la educación contra los estupefacientes; entre ellas está la Ley para Liberar de Estupefacientes a las Escuelas y Poblaciones. Esta ley impone una política nacional acerca del consumo indebido de estupefacientes en las escuelas, en cuanto que mejora la educación acerca de los estupefacientes e instaura programas de

prevención, de pronta intervención y de rehabilitación, y facilita fondos para la preparación de material docente y para que las universidades elaboren, lleven a la práctica y perfeccionen unos programas de educación sobre los estupefacientes para sus estudiantes.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La ley de Enmiendas a la Enseñanza Superior, promulgada en octubre de 1986, reautorizó por cinco años la Ley de la Enseñanza Superior, por la cual se administran los programas de ayuda para los estudiantes de la enseñanza superior, tales como las Subvenciones Pell y los préstamos para los estudiantes. En la reautorización, la Secretaría de Educación insertó varios cambios en la Ley de la Enseñanza Superior, la cual ahora trae una definición más concreta del "estudiante independiente", reduce la concesión hecha a los bancos que participan en el Programa de Préstamos Garantizados a los Estudiantes, y obliga a someterse a la demostración de necesidad a todos los prestatarios de dicho programa. Además, reautorizó un fondo innovador, el Fondo para la Mejora de la Enseñanza Superior. La ley de Bonos de Ahorros para la Enseñanza, promulgada a fines de 1988, dispone que se emitan bonos de ahorros para pagar los gastos de la enseñanza superior; los intereses que se devengan por concepto de estos bonos no son imponibles.

EDUCACION DE MINUSVALIDOS

La Ley de Educación de Minusválidos se enmendó en 1986. Al Título I de dicha ley se le añadió una nueva parte, la H, acerca de "Recién Nacidos y Párvulos Minusválidos", por el que se autorizó el desembolso de fondos a los Estados, según una fórmula, para asistirlos a elaborar y poner en práctica unos servicios generales interdepartamentales para asistir a todos los infantes impedidos (hasta los dos años de edad) y a sus familias. El Título II se modificó para que el Programa de Subsidios para el Estímulo Preescolar dé a los Estados más fondos destinados a la educación especial y los servicios afines de los párvulos (de 3 a 5 años de edad). Este último programa será obligatorio en 1991.

OTRAS LEYES

La Ley General de 1988 sobre el Comercio Exterior y la Competitividad ha instaurado varios programas docentes, dirigidos a elevar el aprovechamiento escolar en materias básicas y a introducir la alta técnica en las aulas. Algunos de estos programas ya se prevén en la ley de reautorización

Hawkins-Stafford. La Ley de Restauración de los Derechos Civiles, que fue aprobada a pesar del voto del presidente Reagan en 1988, compensó el efecto de un dictamen de la Corte Suprema de 1984, en la causa de Grove City contra Bell. Ese dictamen había estrechado el ámbito de cuatro leyes relativas a los derechos civiles aplicables a los programas de la Secretaría de Educación, en el sentido de que, si una institución aceptaba fondos federales para un programa concreto, esas leyes sólo se aplicaban a ese programa en particular. Según la nueva ley, cuando una institución percibe fondos federales para un programa concreto, dichas leyes de derechos civiles (relativas a la discriminación por motivos de raza, sexo, impedimentos o edad) se aplican a todos sus programas.

LEYES PROPUESTAS

El 5 de abril de 1989, a iniciativa del presidente Bush, se presentó al Congreso un proyecto de ley de la Calidad en la Educación, la cual instauraría los siguientes programas:

Las Escuelas de Mérito, que recompensaría a las escuelas que mejoren de calidad; las Escuelas Modelo de Calidad, que daría nuevos fondos a las escuelas que ofrezcan planes de estudio buenos y originales; las Opciones de Habilitación de Maestros y Directores, que daría fondos para alentar a los estados a idear y llevar a la práctica sistemas nuevos para la habilitación de los maestros y directores de escuela; los Premios Presidenciales a la Calidad en la Enseñanza, que concedería estos galardones a los mejores maestros; las Becas Científicas, que daría becas para estudios universitarios a determinados egresados de la segunda enseñanza; los Subsidios de Urgencia contra la Droga en las Escuelas Urbanas, que concedería fondos a unos cuantos de los distritos escolares urbanos más afectados por la lacra de los estupefacientes, y la Dotación para las Universidades Tradicionales de la Raza Negra, que aportaría a las fundaciones de esas universidades fondos iguales a los de las demás donaciones que reciban.

PARTE III

EL MOVIMIENTO DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA

Desde 1983, los Estados Unidos experimentan el más vigoroso movimiento de su historia en favor de la reforma de la enseñanza. Aunque las raíces de este movimiento se pueden observar ya en el decenio anterior, se está de acuerdo en que lo desencadenó el informe de 1983 de la Comisión Nacional sobre la Calidad de la Enseñanza ("National Commission on Excellence in Education"), titulado A Nation at Risk ["Una nación en peligro"]. Según el diario New York Times, este informe "dio a esta cuestión [la enseñanza] una urgencia política como no la había tenido desde que el satélite soviético, en 1957, había hecho tambalear la confianza del público norteamericano en sus escuelas públicas".

Desde entonces, la enseñanza encabeza el orden del día político y social de los Estados Unidos. Se han transformado las funciones de los poderes tradicionales (los gobiernos federales, estatales y locales) y se han agregado otros nuevos. Por ejemplo, en la mayoría de los 50 estados, la influencia de los gobernadores ha hecho de la reforma de la enseñanza la cuestión política principal de los años 80; al mismo tiempo, los particulares se han unido al movimiento de reforma, donde ahora ejercen una influencia considerable.

La alarma sobre el retroceso de la situación económica de este país en el mundo ha hecho que los políticos y los industriales participen muy activamente en el movimiento de reforma de la enseñanza. A la educación se la tiene, a la vez, por causa y remedio de ese retroceso. A Nation at Risk expresa esta tendencia al manifestar que este país "cuya preeminencia comercial, industrial, científica y técnica antes no tenía rival, está siendo superado por sus competidores en todo el mundo". Para 1986, la Asociación Nacional de Gobernadores (NGA) se manifestaba de manera aun más clara: "La mejora de las escuelas equivale a la mejora de los empleos. Para poder hacer frente a la gran competencia del exterior, tenemos que educarnos y educar a nuestros hijos como nunca lo habíamos hecho".

Pero la economía no ha sido la única fuerza motriz del movimiento reformista. Entre alumnos cada vez más jóvenes aumentaban la violencia en las escuelas, los hijos ilegítimos y el consumo de estupefacientes, lo que daba a entender que los valores de la nación se debilitaban gravemente. A Nation at Risk llamó la atención a este aspecto y advirtió que: "Los que no estén capacitados quedarán, en efecto, apartados de las recompensas materiales y de la plena participación social". El Foro Carnegie sobre la Educación vinculó directamente la economía y la enseñanza cuando hizo observar que:

Si se ha de sostener nuestro nivel de vida, si se ha de evitar la proliferación de una clase marginada permanente, si la democracia ha de funcionar con eficacia en el siglo que viene, nuestras escuelas han de conseguir que la gran mayoría de los alumnos que se gradúan de ellas alcance un nivel académico que hasta ahora sólo parecía posible para una minoría privilegiada. El sistema norteamericano de educación para todos sólo tendrá éxito si ... procura que la calidad y la igualdad resulten compatibles.

El primer capítulo de esta tercera parte considera brevemente las funciones de los partícipes principales en el movimiento de reforma. En el segundo capítulo, que trae ejemplos específicos, se hace un resumen de las cuestiones concretas de que trata este movimiento y de sus tendencias principales. Estas cuestiones se agrupan alrededor de cuatro grandes temas: (1) la enseñanza para todos; (2) la mejora de la enseñanza; (3) la mejora de las escuelas y de los maestros, y (4) la reforma del financiamiento.

1. LOS PARTICIPES EN LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA LA FUNCION DEL GOBIERNO FEDERAL

Según A Nation at Risk, la función principal del Gobierno Federal consiste en ayudar a formular los objetivos de la nación en la enseñanza y a satisfacer necesidades especiales; los estados y las localidades han de costear y administrar las escuelas. (Como ya se dice en la primera parte de este documento, en los Estados Unidos los estados son los responsables de la enseñanza). Por consiguiente, durante estos años de reforma de la enseñanza, el Gobierno Federal ha tenido, como función principal, la de intensificar notablemente la atención que se dirigía a la enseñanza.

Los siguientes son ejemplos de esta función: T.H. Bell, el primer Secretario de Educación bajo la presidencia de Reagan, formó la Comisión Nacional sobre la Calidad de la Enseñanza que publicó el informe de 1983, A Nation at Risk. En 1988, George Bush, durante la campaña presidencial, manifestó que deseaba llegar a ser el "presidente de la educación". En 1989, una vez en el cargo, Bush presidió la primera reunión cumbre nacional sobre la enseñanza, en la cual el Presidente y los gobernadores comenzaron a formular una serie de objetivos para el sistema de enseñanza.

Entre los años 84 y 88, durante los cuales fue el segundo Secretario de Educación bajo la presidencia de Reagan, William J. Bennett logró atraer un gran interés del público y sentó nuevas normas para la enseñanza. Tomó medidas para mejorar la exactitud y la prontitud de los datos oficiales sobre la enseñanza, y fomentó, por ejemplo, el uso de ciertos "indicadores de la enseñanza" para poder calibrar el progreso docente. Alentó a que las reformas locales de la enseñanza tuvieran como objetivo la mejora de la calidad, lo que obligó a que creciera la importancia del Gobierno Federal como proveedor de información en materia pedagógica. El secretario Bennett, además de escribir el libro First Lessons ("Primeras lecciones"), una obra de divulgación acerca de la enseñanza primaria, alentó a que la Secretaría de Educación publicara varios estudios de importancia; gracias a ellos el público tiene ahora a su disposición los resultados de decenios de investigación pedagógica, entre ellos, unas guías prácticas para que los padres y los maestros enseñen a los niños a leer.

En 1985, poco tiempo después de ocupar el cargo, el secretario Bennett ideó los lemas que resumirían las iniciativas de su mandato. En ellos, Bennett se refería a lo

que consideraba los cimientos de la reforma de la educación: el contenido, el carácter y la opción. Hacia hincapié en que la cultura estadounidense se basa en unos principios -- de libertad, igualdad y mejora de la condición humana dentro de una sociedad abierta y democrática -- que las escuelas no enseñaban. Respaldó la recomendación de A Nation at Risk de que se imparta un plan de estudios serio en el que resalte el conocimiento de los fundamentos culturales y de las humanidades, y propuso la mejora de los textos y demás material docente en diversos campos, entre ellos, la historia, la literatura, los idiomas, la filosofía, las matemáticas y las ciencias. (En el segundo capítulo de esta misma tercera parte, particularmente bajo los títulos de "Educación moral" y de "Opción", se presentan los puntos de vista del secretario Bennett con respecto a varias otras cuestiones).

Desde 1988, primero bajo el presidente Reagan y ahora bajo el presidente Bush, Lauro F. Cavazos sustituye a Bennett en la Secretaría de Educación. Después de la exhortación federal a la calidad que fue A Nation at Risk, sostenida por la aprobación de las Enmiendas para la Mejora de las Escuelas Primarias y Secundarias, de 1988, el secretario Cavazos y el presidente Bush propusieron al Congreso la Ley sobre la Calidad de la Enseñanza de 1988. Las enmiendas de 1988 habían autorizado la participación de los padres en los programas para los niños marginados y las escuelas de "imán" (modelo), y habían estimulado de otras formas la innovación y la reforma de la enseñanza (acerca de estas leyes, véase el Capítulo 2 de la Parte II). La Ley sobre la Calidad de la Enseñanza, que está aún pendiente de promulgación, abarca cuatro principios: (1) Premiar a los mejores educadores y escuelas como incentivo para la mejora general. (2) Dedicar los fondos federales a los más necesitados. (3) Fomentar, a la vez, la mayor influencia de la familia en la selección de las escuelas y la mayor flexibilidad en la enseñanza. (4) Exigir que se rindan cuentas de la labor educativa, o sea, la responsabilidad docente.

Los últimos seis años de reforma culminaron en septiembre de 1989 en la Cumbre de la Enseñanza, donde se reunió la Administración de Bush con los gobernadores de los estados a fin de establecer unos objetivos para el rendimiento de la nación en materia de educación. Aquella reunión ha sido un hito en la historia de los Estados Unidos. Aunque alcanzar la mejora de la educación estadounidense será, como dijo el presidente Bush, "labor de años", esa reunión fijó, en líneas muy generales, un cometido nacional, una serie de objetivos que

consisten en preparar a todos los niños para que comiencen estudios escolares adecuadamente, dedicando más dinero federal a los programas preescolares para los marginados; disminuir la proporción de desertores escolares, y mejorar el rendimiento escolar de todos los alumnos, en particular de los que están próximos al fracaso académico; eliminar el analfabetismo funcional entre la población adulta; aumentar el número de maestros cualificados; velar por la seguridad, la disciplina, la ausencia de estupefacientes de las escuelas; exigir que las escuelas se fijen unos objetivos y midan imparcialmente su progreso hacia ellos; fomentar que los padres tengan una mayor influencia en la selección de las escuelas públicas a las que asisten sus hijos, y promover la realización de unos cambios importantes estructurales y administrativos en las escuelas ("la reestructuración").

Estos objetivos representan temas que se han hecho familiares durante el período de reformas y que se consideran en el siguiente capítulo. La Cumbre de la Enseñanza marca el comienzo de la siguiente fase de la reforma, para la cual una amplia selección de educadores fijarán las etapas y los objetivos concretos. Habrá un resumen general, algo así como una nota nacional que medirá el progreso logrado por las escuelas de la nación y por los gobiernos federal y estatal hacia el logro de sus objetivos.

Durante este período disminuyeron los fondos federales que se repartieron entre los estados, o sea que tendió a aumentar la responsabilidad financiera de los estados. La contribución federal total a los gastos nacionales para la educación disminuyó del 10 por ciento al 6,4, y aumentó la tendencia a que los fondos federales se dirijan principalmente a los más necesitados, en particular a los estudiantes y alumnos marginados de todos los niveles de la instrucción.

LA FUNCION DE LOS ESTADOS

Aunque anteriormente eran los distritos los que recaudaban directamente la mayor parte de los fondos para las escuelas, los estados son ahora la fuente principal de ingresos de la enseñanza primaria y secundaria. La función de los estados y su financiamiento de la educación han venido ganando importancia desde hace casi treinta años; para 1983, la responsabilidad de la enseñanza se había convertido en el cometido principal de los gobiernos estatales. La contribución de los estados a la educación aumentó en un 21 por ciento, en promedio y en

los estados toman parte activa en legislar la mejora de las escuelas ..." En prácticamente todos los estados, las legislaturas aumentaron las normas de aprovechamiento escolar trataron de las cuestiones de certificación y remuneración de los maestros, y mejoraron los mecanismos para rendir cuentas la labor docente. En muchos estados se aprobaron leyes generales de reforma educativa.

La Comisión de Educación de los Estados, sin embargo, observa que estas leyes y medidas han sido de muy diversa índole. Por ejemplo, New Jersey estuvo por delante en permitir nuevos métodos de habilitación para permitir que los diplomados universitarios ejercieran el magisterio; Michigan fue el primero que dio la posibilidad del pago anticipado de todas las matrículas de una carrera universitaria; Minnesota tomó la delantera en permitir a las familias un amplio derecho de selección de la escuela pública a la que asistirían sus hijos; California estuvo entre las primeras que adoptó un sistema para rendir cuentas de la labor docente, en el que se especifican los indicadores concretos que hay que mejorar, por ejemplo, la tasa de deserción escolar y las notas de los alumnos.

Las inquietudes económicas que se han mencionado anteriormente contribuyeron a provocar esta gran participación de los estados. Según Education and Economic Growth: A Legislator's Guide (1988) ("La educación y el crecimiento económico: guía del legislador"), que publica la Conferencia Nacional de Legislaturas Estatales, en treinta y cinco estados se usaba o pensaba usar la necesidad de la buena educación para el fomento económico del estado como argumento en favor de la reforma de la enseñanza. Como se dice anteriormente, la Asociación Nacional de Gobernadores hace hincapié en el argumento acerca de la capacidad de competencia en su informe titulado Time for Results ("El momento de los resultados") (1986).

El informe de los gobernadores presenta dos aspectos notables: que es la primera vez en que los gobernadores, en conjunto, se han referido a la cuestión de la enseñanza, y que los gobernadores prometieron sostener ese interés y establecieron un mecanismo para ello, a saber, la publicación de informes anuales hasta el año 91 en los que se seguirá el progreso de cada estado en siete aspectos críticos señalados Time for Results: la capacitación y calificaciones de los

maestros; la dirección y administración de las escuelas; la participación y capacidad de selección de las familias; la adaptabilidad de las escuelas con respecto a los niños "en peligro"; el adelanto técnico; las instalaciones escolares, y la calidad de las universidades.

Entre las recomendaciones de este informe acerca de la dirección y administración de las escuelas, la más importante consiste en llevar a cabo una "reestructuración" importante de las escuelas del país. Desde entonces, se ha debatido extensamente el significado de esa palabra. Según un informe de 1989 del Center for Policy Research in Education ("Centro para la Investigación de las Normativas Pedagógicas"), institución que financia la Secretaría federal de Educación:

Proponer la reestructuración de la escuela significa abogar por la reorganización de la instrucción, a fin de que los alumnos entiendan de verdad los temas que se les presentan, aprendan más a fondo en lugar de enterarse superficialmente de muchas cosas y abriguen pensamientos de un orden superior. La reestructuración también afectaría la dirección de las escuelas, en el sentido de promover la autonomía de cada una de ellas, compartir las decisiones entre todo el personal docente, realzar la función de los padres y de los maestros, y simplificar la reglamentación. (The Progress of Reform: An Appraisal of State Education Initiatives).

Este movimiento en pro de la reestructuración, que tuvo el respaldo de la Cumbre de la Enseñanza y que es el elemento nuclear en la reforma pedagógica en los Estados Unidos, se trata con más detalle en el capítulo 2, al principio de la sección titulada "Mejora de las escuelas y de los maestros".

OTROS PARTICIPES ACTIVOS

A medida que el movimiento reformista ha ido cobrando impulso, las asociaciones de enseñanza, los comercios y los distritos escolares han contribuido a definir la índole de la reforma propuesta, aunque el cambio ha seguido estando principalmente bajo la dirección de las legislaturas estatales.

Asociaciones de enseñanza

Muchas de las asociaciones nacionales de enseñanza han contribuido de manera importante a explorar la situación actual y a recomendar reformas, exhortar su puesta en práctica, y en

bastantes casos, incluso a costearlas. Estas asociaciones son muy variadas: estatales (gobernadores, departamentos y secretarios de educación estatales, legislaturas); locales (juntas de distrito, grandes escuelas urbanas, familias); directores de escuelas; maestros (sindicatos y agrupaciones por especialidad), e instituciones de enseñanza superior (universidades y colegios universitarios estatales, colegios de orientación universitaria, escuelas normales, y ciertas otras instituciones de enseñanza superior). En todo este capítulo se hace mención de las iniciativas tomadas por estas asociaciones.

Comercios y fundaciones

Ya antes de 1980, el comercio y las escuelas tenían entre sí una relación importante pero que solía ser indirecta: la participación de comerciantes prominentes en las juntas escolares. Después de 1980, el país se encontraba, de un lado, atrasado en materia de innovación técnica y superado en muchas de sus industrias tradicionales por la competencia del exterior; del otro, ante la escasez prevista de mano de obra, pasados ya los años de aumento de la población. Esa mano de obra que faltaba habría que encontrarla entre las mujeres y las juventudes de las minorías (especialmente de la población negra e hispana), cuya educación había tendido siempre a ser deficiente en las materias más importantes, las matemáticas y las ciencias. El porvenir económico de la nación estaba en peligro, y a las escuelas se las acusaba cada vez más de ser las responsables de ello.

Incluso antes de la publicación de A Nation at Risk y de las reformas legislativas, muchos comerciantes e industriales habían decidido actuar por su cuenta. Por ejemplo, en 1982 el comercio de Boston hizo un trato con las escuelas públicas de la ciudad: siempre y cuando las escuelas mejorasen la calidad de la educación que impartían, los comerciantes garantizarían un empleo o una beca a cada egresado de la enseñanza secundaria. Este convenio, el Trato de Boston, ha sido prototípico de muchos otros intentos de espolpear a mayores esfuerzos a las escuelas y a los alumnos. (Hay que advertir que los primeros resultados del Trato de Boston fueron decepcionantes; aumentó la deserción escolar y no se cumplieron las garantías originales de reforma escolar. Pero los comercios entonces exigieron que se reestructuraran las escuelas y el Trato de Boston sigue vigente).

Según una encuesta de la Secretaría federal de Educación, entre los años académicos 83-84 y 87-88, estas vinculaciones

educativas con las escuelas primarias y secundarias aumentaron de 42.000 a 141.000. Más del 40 por ciento de las escuelas de la nación y nueve millones de alumnos participan en algún programa de vinculación, con frecuencia en colaboración con organismos oficiales, asociaciones vecinales, funcionarios de la educación, u otras escuelas o instituciones de enseñanza superior. La ayuda a las escuelas no sólo comprende los subsidios sino también los medios para motivar a los alumnos, tales como las becas, el préstamo de instalaciones y de material técnico y los servicios de asesoramiento para las escuelas.

Aunque sigue habiendo muchas vinculaciones entre el comercio y la enseñanza, ya no se considera que son adecuadas para la tarea que hay que realizar. Entre los directivos de las fundaciones y las grandes empresas está extendida la opinión de que no basta con facilitar fondos y demás auxilios a las escuelas: que lo que hace falta es cambiar la estructura y el funcionamiento de las escuelas, y por ello cada vez costean más los estudios y los programas encaminados a causar modificaciones apreciables; por ejemplo, los programas dirigidos a influir sobre las legislaturas estatales. Por ejemplo, la RJR Nabisco ha establecido un fondo de 30 millones de dólares, a fin de conceder donaciones (de tres años de duración cada una) que "fomenten las propuestas arriesgadas, en lugar de premiar las ideas añejas"; la International Business Machines ha concedido una serie de donaciones de 100.000 dólares cada una a ciertas universidades, a fin de capacitar a los maestros (noveles y experimentados) en el uso de los nuevos métodos técnicos en las aulas, y la Chrysler costea un programa de lectura por valor de 2,1 millones de dólares, a fin de alentar a los padres a que lean a los niños y de recompensar a los niños que cumplen con los objetivos del programa. Estas iniciativas son sólo una pequeña muestra de las muchas que surgen. El Consejo para la Ayuda a la Educación informa que se espera que las donaciones comerciales a la educación alcancen los 225 millones de dólares en 1989, cuando hace sólo tres años fueron de 100 millones solamente.

La sección siguiente trae algunos ejemplos de los servicios de orientación y de los fondos facilitados por los negocios y las fundaciones del país.

Distritos escolares

Las muchas recomendaciones y leyes relativas a la educación recalcan la ventaja de que las escuelas y los

pocas las ideas que se adaptan bien a todas las escuelas. Lo tanto, se alienta a las escuelas y a los distritos escolares a que pongan a prueba planteamientos nuevos que se ajusten a sus condiciones, vigilen cuidadosamente las consecuencias e informen de los resultados.

Ejemplo de la iniciativa de un distrito es el "Plan Copernicano", ideado por un superintendente regional de escuelas de Massachusetts, que se está sometiendo a prueba entre la mitad de los alumnos del noveno grado de una escuela secundaria. Lo que es normal en el país es que los alumnos cursen cinco o seis materias cada día, en períodos sucesivos de 45 minutos cada uno; según el "Plan Copernicano", las asignaturas se van estudiando consecutivamente, a razón de cuatro horas cada día; el alumno pasa el resto de la jornada dedicado a la preparación, el repaso y la asistencia a unas conferencias especiales.

En la Escuela Secundaria de Fox Lane, en Bedford (Nuevo York), se está haciendo la prueba de tener una escuela de matemáticas, iniciada enteramente por los maestros, dentro de la vieja; se enseñan las relaciones entre las disciplinas, se coordina la enseñanza de cada curso entre varios maestros, las clases son pequeñas y se procura lograr que los alumnos vayan adquiriendo confianza en sí mismos. El primer año de este experimento ha sido muy bien recibido entre los maestros, los alumnos y las familias, y muchos de los alumnos han progresado más de lo esperado.

2. LAS CUESTIONES Y TENDENCIAS PRINCIPALES LA EDUCACION PARA TODOS

La demografía es uno de los factores más importantes entre los que impulsan la reforma de la enseñanza. Por una parte, el país tiene que competir mejor en la economía mundial pero por la otra cuenta con una mano de obra en que están cada vez más representados los grupos de la población que, hasta ahora, han sido los más difíciles de educar: los marginados y las minorías. Hoy, aproximadamente la quinta parte de los niños en los Estados Unidos vive en la pobreza (según la definición nacional de la pobreza) y la cuarta parte procede de las minorías raciales y étnicas. Estas proporciones se supone que irán en aumento.

En vista de estos cambios demográficos, el ex Secretario federal del Trabajo, William Brock, advirtió que si la mano de obra del país no se adapta a un mundo laboral cada vez más complicado, la economía nacional está expuesta a descarrilar para el año 2000. Se calcula que hasta el 80 por ciento de los puestos de trabajo que se generen en los próximos diez años exigirán por lo menos cierta preparación por encima del nivel de la secundaria; las líneas de montaje de las fábricas, que ahora emplean del 12 al 14 por ciento de la población activa, entonces emplearán solamente al 5 por ciento.

Se considera generalmente que para conseguir que todos se eduquen harán falta muy diversos planteamientos, lo que ha conducido a una inmensa multiplicidad de programas, federales, estatales y locales. A continuación se describen algunas de las cuestiones y dificultades principales.

Los alumnos "en peligro"

Definición de "en peligro"

Si bien la Comisión Nacional sobre la Calidad de la Enseñanza consideró que los Estados Unidos estaban "en peligro" en 1983, esta expresión la usó en 1985 la Asociación Nacional de Gobernadores para referirse a ciertos grupos concretos de alumnos, que es el sentido en que se suele emplear hoy día. Los alumnos "en peligro" son aquellos a quienes faltan recursos en el hogar y en el vecindario, que asisten a la escuela sin tener la debida preparación para aprobar, y que cada vez se van retrasando más en comparación con sus compañeros. Para cuando llegan al sexto grado, están al nivel del cuarto; para cuando llegan al duodécimo grado (si es que no han desertado todavía), están aún al nivel del octavo.

Los programas para los marginados y minusválidos

El cometido más importante de la Secretaría federal de Educación consiste en atender a la educación de los niños "en peligro". Los programas que tiene en marcha para ello se describen en el capítulo 3 de la Parte I. De conformidad con el Capítulo I de la Ley de Consolidación y Mejora de la Educación, de 1981, que es el principal programa de la Secretaría para ayudar a educar a los marginados, se asignan en la actualidad casi cinco mil millones de dólares a las escuelas primarias y secundarias donde estudian unos cinco millones de estos niños. En los últimos veinte años se les han dedicado muchos miles de millones de dólares. Además, más de la mitad

de los estados administran sus propios programas de educación compensatoria, que son paralelos al federal.

Las diversas formas de la invalidez y el dominio insuficiente del inglés también ponen a muchos niños "en peligro" del fracaso educativo. Entre la población menor de 2 años, hay 4,5 millones que sufren de alguna u otra incapacidad, mientras que 1,5 millones poseen conocimientos insuficientes del inglés. La ley federal exige que a todos los niños minusválidos se les imparta "la debida educación pública gratuita". (En el Capítulo 2 de la Parte II se resumen las leyes más recientes acerca de los minusválidos). Los fondos de la Secretaría de Educación sirven para aumentar los aportes estatales y locales. De la misma manera, gracias a estas tres fuentes de fondos, la mayor parte de los niños que no dominan el inglés disfrutan de ciertos servicios, por lo menos en los estudios primarios. Además de la Secretaría de Educación hay varios otros organismos federales que facilitan servicios docentes a los alumnos marginados.

Comprobación de la eficacia de los programas

En los últimos años se vigilan cada vez más los métodos de enseñanza de los niños "en peligro". La Secretaría federal de Educación ha diseminado extensamente la información acerca de aquellos planteamientos que han dado resultado; destaca en este sentido su publicación de 1987, Schools That Work: Educating Disadvantaged Children ("Las escuelas que dan resultado: la enseñanza de los niños marginados"). En la obra Effective Programs for Students at Risk ("Programas eficaces para los alumnos en peligro"), de 1988, se estudian los medios para ayudar, al nivel preescolar y primario, a aquellos alumnos que aprenden más lentamente que sus compañeros. Se resumen las investigaciones acerca de este tema, se detallan los programas que han dado resultado, y se analizan las facetas características del éxito. Se observa que la prevención del fracaso escolar es preferible a la corrección, que la asistencia a los cursos preescolares ayuda a los alumnos "en peligro" a progresar mejor a través de los varios grados, que los programas que resultan eficaces en la escuela primaria son aquellos donde la instrucción se presenta con claridad, el progreso de los alumnos se vigila constantemente, y las dificultades que surgen se corrigen sin demora.

Un programa que ha dado muy buen resultado es "Reading Recovery" ("Recuperación de la lectura"), que se inició en Ohio pero cuya diseminación cuenta ahora con la aprobación de la

Secretaría federal de Educación. Se caracteriza por el trabajo de voluntarios, que enseñan intensa e individualmente a los alumnos del primer grado; no sólo se garantiza que la mayoría (80 por ciento) aprende a leer, sino que el efecto benéfico persiste durante los grados posteriores.

La investigación también ha puesto en entredicho varios métodos establecidos para la enseñanza de los niños "en peligro". Antes había mucha tendencia a separarlos de las clases ordinarias y a enseñarles por separado; ahora se recomienda su mejor integración en las clases ordinarias, puesto que el estudio en aulas aparte les quita tiempo para adquirir información nueva. En vista de esta recomendación, en algunos estados las clases especiales de recuperación se imparten después de las horas normales de escuela, mientras que en otros se ofrecen programas de verano para que estos alumnos retengan lo que han aprendido durante el año escolar.

Aun más radical es la idea de que, para los alumnos "en peligro" es preferible mejorar el contenido a hacer que asistan a las clases de recuperación. Se estima que estos alumnos tienen la inteligencia y capacidad que hacen falta para aprobar, pero que los métodos actuales les privan de confianza en sí mismos y restringen el contenido de lo que se les enseña. Uno de los programas que ponen a prueba esta hipótesis es el Accelerated Schools Program, de la Universidad Stanford. Estas innovaciones suelen depender extensamente de decisiones que toman propios maestros, de la participación de los padres, y del uso de recursos locales, entre ellos, las contribuciones de los jubilados y de los comercios.

Contra la crítica de que en las clases se pierde demasiado tiempo en el repaso de los fundamentos y en la memorización, hay programas que procuran que los alumnos se ejerciten en razonamientos complicados. Uno de ellos, el Programa para el Pensamiento de Orden Superior, se inventó en la Universidad de Arizona y se está ensayando en escuelas donde asisten muchos alumnos considerados "en peligro" de desertar. También es tema de atención preferente de los nueve laboratorios regionales de la Secretaría federal de Educación, los cuales se dedican principalmente a aplicar en las aulas los resultados de las investigaciones pedagógicas.

Muchos estudios han abordado la educación de las minorías; los más recientes se titulan Education That Works: An Action Plan for the Education of Minorities ("La enseñanza que funciona: un plan práctico para la enseñanza de las minorías"),

financiado por una donación de 1,2 millones de dólares de la Fundación Carnegie, y Quality Education for Minorities ("Una enseñanza de calidad para las minorías"), financiado por la Carnegie Corporation de Nueva York, la cual ha establecido una asociación sin fines de lucro para llevar a cabo sus recomendaciones, que son muy varias.

Además de la cuestión general de educar a los alumnos en peligro de abandonar o de no aprovechar sus estudios, hay diversas recomendaciones acerca de cómo tratar diversos aspectos de esta cuestión. Algunas de ellas se describen a continuación.

Prevención de la deserción escolar

Después de un siglo de experimentación, se puede decir que la educación en masa en los Estados Unidos ha sido un éxito notable. En la actualidad, egresan de las escuelas públicas de la segunda enseñanza más alumnos que nunca. Sin embargo, la preocupación por los que no egresan ha ido en aumento en los últimos años. Esto se debe a que las consecuencias, que sufren directamente las juventudes minoritarias, son cada vez más graves, no sólo para ellos sino para toda la nación. Los trabajos, sobre todo los bien remunerados, exigen mayores niveles de instrucción. La deserción escolar conduce con frecuencia a toda una vida sin empleo o sin empleo pleno.

Definición de la tasa de deserción escolar

Los cálculos de la tasa actual de deserción de la escuela secundaria varían según la definición que se da a la "deserción". Por esta razón, el Congreso ha ordenado a la Secretaría federal de Educación a que defina con mayor precisión el término "tasa de deserción" y que presente un informe anual al respecto. En el primero de estos informes, el del 88, la Secretaría empleó tres definiciones para medir la deserción. Primero, la deserción anual, los alumnos que cada año abandonan la escuela secundaria sin haberla terminado; esa proporción, entre los años 85 y 88 y entre los grados décimo y duodécimo, fue del 4,4 por ciento. La deserción bruta refleja la proporción de la población entre los 16 y los 24 años de edad que ni cursaba la segunda enseñanza ni la había terminado; se trataba del 12,9 por ciento. Finalmente, la deserción por cohorte mide la deserción entre los nacidos en un año determinado; para los que cursaban o debían haber cursado el décimo grado en 1980, esa proporción resultó ser del 17,3 por ciento.

Todas estas tasas de deserción varían considerablemente según la región. Hay distritos en los centros urbanos y en el campo donde la tasa de deserción es de tres a cuatro veces superior a la media nacional. Las deserciones anuales y brutas han descendido considerablemente entre la población negra, hasta tal punto, que en cuanto a la deserción bruta, la diferencia entre la población negra y la blanca, que era del 13 por ciento en 1968, fue sólo del 2 por ciento en 1988. Pero la tasa para la población hispana sigue siendo alta; durante los últimos quince años, del 9 al 11 por ciento de los alumnos hispanos de secundaria abandonan la escuela anualmente.

Lauro F. Cavazos, que es el Secretario federal de Educación desde septiembre de 1988, considera que esta cuestión de la deserción escolar, especialmente entre las minorías, es sumamente importante y ha exhortado a que se logren grandes mejoras en la proporción de graduados de la enseñanza secundaria.

Participación familiar y social

La participación de la familia es esencial para evitar la deserción escolar; es también importante que los alumnos y los padres tengan cierta facultad de selección entre los programas de estudio que cursar y las escuelas que asistir. Asimismo, el personal de las escuelas debe saber cómo conseguir esa mayor participación de la familia en la educación de sus hijos. Son numerosísimos los informes que señalan que la participación de la familia es uno de los elementos más esenciales en el éxito y en la asistencia escolar de los alumnos. Según un reciente estudio de la Secretaría federal de Educación, los programas eficaces de prevención de la deserción son aquellos que ponen a los alumnos en relación con adultos que los ayudan directamente tanto con sus dificultades escolares como con sus dificultades personales.

Una vez que se reconoce que la deserción escolar concierne a toda la colectividad, es frecuente que los recursos de toda la población se dirijan a buscar soluciones. En 1986, la Fundación Ford financió el Programa de Colaboradores en la Prevención de la Deserción Escolar Urbana, que funciona en 21 ciudades por toda la nación. En él, los representantes de las escuelas y de la población de la localidad colaboran en la prevención de la deserción. En 1987, la Fundación Annie E. Casey asignó 50 millones de dólares en cinco ciudades para "lanzar, a lo largo de los próximos cinco años, un ataque amplio e integrado contra los impedimentos que confrontan a la

juventud en riesgo de desertar". Los objetivos de este programa consisten en elevar el aprovechamiento escolar de los alumnos, aumentar la asistencia escolar y la proporción de egresados, disminuir el desempleo de los jóvenes y reducir la tasa de maternidad de las alumnas.

Otras gestiones para impedir la deserción escolar

Desde 1983, se han formado 35 agrupaciones nacionales y unas 300 comisiones estatales para considerar la deserción escolar. En cuanto a la labor de los estados, la pauta la sigue dando Time for Results, que publicó en 1986 la Asociación Nacional del Gobernadores. De esta obra se desprende que no hay un medio preventivo único, sino que la prevención escolar se evita solamente con una multiplicidad de servicios, que van desde una atención médica prenatal adecuada a la reinserción y la enseñanza de los desertores. La Asociación Nacional de Gobernadores prosiguió en 1987 su labor de guía con la publicación de Making America Work: Productive People, Productive Policies ("Para que los Estados Unidos funcionen: productividad del pueblo y de la normas"), que trae información sobre la cuestión de la deserción escolar (obtenida del Comité de Trabajo de los Gobernadores sobre la Deserción Escolar) y recomendaciones normativas al nivel estatal.

El gobierno federal también ha estado muy activo en esta cuestión; por ejemplo, la Contraloría General ("U.S. General Accounting Office") ha publicado, por orden del Congreso, dos informes que resumen la cuestión de la deserción y las técnicas que se emplean para remediarla. Asimismo, la 100^a Legislatura del Congreso estableció un servicio para ayudar las escuelas a montar sus propios programas de prevención de la deserción. La Secretaría federal de Educación y los estados están cooperando actualmente para llegar a una definición uniforme de la tasa de deserción escolar, a fin de poder recoger datos uniformes sobre esta cuestión, como requiere la ley. La Secretaría, en colaboración con los superintendentes escolares de las grandes ciudades, ha publicado Dealing with Dropouts: The Urban Superintendents' Call to Action ("Qué hacer con la deserción escolar: medidas que recomiendan los superintendentes urbanos"), en que se describen los medios de prevención de la deserción que se emplean en los diversos distritos escolares de la nación.

La Secretaría del Trabajo también ayuda a la lucha contra la deserción dentro del programa de donaciones generales a los estados, de conformidad con la Ley Cooperativa de Capacitaci-

para el Empleo, que es el principal programa de capacitación y empleo que costea el gobierno federal. Se estipula que el 40 por ciento de esos fondos se dediquen a la juventud, y por ley, los desertores escolares beneficiados deben recibir un "trato equitativo". También de conformidad con esa ley, la Secretaría del Trabajo costea ciertos programas nacionales, tales como el del Cuerpo de Empleos ("Job Corps"), destinados a la juventud marginada educativa y económica, los cuales facilitan servicios de educación básica, orientación y capacitación para el trabajo, entre otros, en instituciones residenciales.

La educación contra los estupefacientes

El consumo de estupefacientes es la amenaza más grave a la salud y el bienestar de los niños y jóvenes en los Estados Unidos. Los estupefacientes disminuyen la capacidad de aprender, de razonar y de conducirse socialmente, perjudican gravemente la salud, disgragan la estructura familiar y merman los recursos de la sociedad.

Los estupefacientes y los alumnos

Los niños consumen estupefacientes a una edad cada vez más temprana. En los últimos diez años la proporción de los niños que los consumen en el sexto grado se ha triplicado. El 61 por ciento de los alumnos del último año de la secundaria ha usado alguna droga prohibida por lo menos en una ocasión. Aunque en general el consumo de cocaína ha disminuido, una de sus formas más adictivas, el "crack", parece consumirse cada vez más, especialmente en las ciudades y entre los desertores de la escuela secundaria. El Congreso y la Administración se oponen fuertemente a la legalización de los estupefacientes, y han declarado que es la política del Gobierno de los Estados Unidos que el país esté libre de los estupefacientes para el año 95.

La droga más usada entre la juventud sigue siendo el alcohol. Según estudios recientes, el 90 por ciento de los estudiantes universitarios consumen alcohol, el 50 por ciento lo consumen abundantemente (eso es, beben con exceso por lo menos una vez cada dos semanas), y tal vez el 5 por ciento sean alcohólicos. Se ha propuesto una ley federal que prohíba los anuncios de bebidas alcohólicas en los recintos universitarios.

La prevención del consumo indebido de drogas

La grave amenaza que representa la droga ha suscitado

diversas reacciones en su contra. En 1986, el Congreso aprobó la Ley para Liberar de Estupefacientes a las Escuelas y Poblaciones, la cual autoriza fondos para programas de educación y prevención acerca del consumo indebido de drogas los servicios educativos locales e intermedios, las asociaciones vecinales y las instituciones de enseñanza superior. (Véase también el Capítulo 2 de la Parte II).

En 1988, el Congreso adoptó la Ley contra el Consumo Indebido de Estupefacientes, por la cual aumentó el castigo a los infractores, a quienes al mismo tiempo se les denegaron ciertos beneficios federales; se aumentaron los fondos destinados al cumplimiento de las leyes contra los estupefacientes, se incrementó el aporte del gobierno federal a la educación contra el consumo indebido de estupefacientes y para su prevención y tratamiento, se instituyó un programa para la capacitación de maestros, y se estableció el cargo de coordinador de las gestiones federales contra los estupefacientes. Este cargo, titulado Director de la Política Nacional de Control de Drogas, lo ocupa el antiguo Secretario de Educación, William J. Bennett.

De los 355 millones de dólares asignados a la Secretaría de Educación en 1989 para la prevención del consumo indebido estupefaciente, más del 80 por ciento se ha dedicado a los programas estatales y locales. Las instituciones de enseñanza superior han recibido 34 millones, de los cuales 7 millones se han destinado a la capacitación de maestros. Parte del resto se ha usado para formar la Red de Universidades para la Eliminación del Consumo Indebido de los Estupefacientes y el Alcohol. Hasta ahora se han afiliado a esa red 1200 instituciones, o sea, la tercera parte de las que existen en nación.

Además, la Secretaría contribuye a un programa que tiene el propósito de premiar a las escuelas ejemplares en la lucha contra la droga -- el Programa de Reconocimiento de las Escuelas Libres de la Droga -- y ha costeado la producción y distribución por toda la nación de cintas magnetoscópicas acerca del consumo indebido de estupefacientes, dirigidas a alumnos de diversos niveles.

La educación preescolar y primaria

Desde la publicación de A Nation at Risk, pocas reformas han recibido tanta ayuda al nivel nacional como las dirigidas a la mejora de la educación preescolar y primaria,

particularmente la de los niños "en peligro" de la deserción escolar. Esta reforma se considera un camino muy importante para reducir las posibilidades del fracaso escolar.

La nueva preocupación

Este interés se debe a varios factores. Primero, que el interés por la reforma de la educación, que antes se centraba en la escuela secundaria, ahora también abarca la elemental. El secretario Bennett proclamó que el año académico de 1986-86 sería el "Año de la Escuela Elemental", y su gran informe nacional titulado First Lessons hacia un repaso de la condición de la educación elemental. Aquel mismo año, el Programa de Reconocimiento de Escuelas, de la Secretaría de Educación, comenzó a conceder premios a las escuelas elementales, además de los que ya concedía a las secundarias. Desde entonces, cada vez se conoce más la importancia que tiene la preparación para la escuela. La Asociación de Gobernadores publicó dos informes importantes sobre la reforma de la enseñanza, Time for Results (1986) y Focus on the First Sixty Months, en los cuales se exhortaba a que los estados participasen en los primeros programas para párvulos. Muchas de las iniciativas de los estados correspondían a la preocupación de las escuelas primarias de que los alumnos estén en condiciones de aprovechar las lecciones.

El segundo factor que influye en el nuevo interés en la educación de los más pequeños se debe al aumento en la proporción de mujeres en la población activa; muchas de ellas tienen niños pequeños y exigen la buena calidad de las guarderías infantiles y de la educación preescolar y elemental. Según los datos del Censo correspondientes al año 85, casi la mitad de los niños que están por debajo de los tres años de edad, más de la mitad de la población comprendida entre los 3 y los 5 años, y cerca del 70 por ciento de la comprendida entre los 6 y los 14, tienen madres que desempeñan trabajos remunerados.

Los últimos resultados de las investigaciones, que demuestran los beneficios relativamente duraderos que la buena calidad de la enseñanza de párvulos aporta a los niños marginados (que se consideran con más detalle en esta misma sección), también han aumentado el interés por esta fase de la educación.

Investigaciones y planteamientos prácticos

Un estudio publicado el año 88, The Public School Early Childhood Study ("Estudio acerca de los párvulos en la escuela pública") fue el primero que recogió datos generales sobre la índole y el número de los programas de las escuelas públicas para los niños de edad preescolar (anterior al nivel del "jardín de infancia").

Los investigadores y los maestros están cada vez más de acuerdo en que el cuidado de la infancia y la enseñanza más temprana son inseparables. Parece que se ha llegado a un acuerdo acerca de lo que constituye una educación de calidad en esta etapa, basado en la obra de la Asociación Nacional para la Primera Enseñanza ("The National Association for the Education of Young Children" o NAEYC) titulada Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8 ("Prácticas consonas con el desarrollo del niño para los programas que abarcan desde el recién nacido hasta los ocho años"). Esta obra ha proporcionado una serie de guías, que se emplean extensamente, dirigidas a todos los que participan en los programas de educación para los niños de esas edades. También hay interés en que los maestros que toman parte en los programas de intervención temprana estén habilitados según las normas establecidas para la primera enseñanza. Parece indispensable que conozcan las etapas del crecimiento y del desarrollo intelectual del niño, así como sus procesos de aprendizaje.

Puesto que no se puede esperar que los maestros presten todos los servicios que exigen los niños pequeños y sus familias, se ha hablado mucho recientemente de la conveniencia de que los diversos organismos sociales colaboren para facilitarlos. La buena nutrición y los servicios sociales tienen mucha importancia, y hay quienes proponen que se faciliten junto con la enseñanza.

La Secretaría federal de Educación patrocina en la actualidad estudios acerca de las guarderías, de la transición entre la escuela de párvulos y el "jardín de infancia", y de los programas ejemplares orientados a ayudar a que los padres de los niños marginados contribuyan al buen desarrollo y a los estudios de sus hijos.

Leyes y programas

Al nivel federal, se han presentado más de 100 proyectos

de ley acerca de los cuidados de la infancia durante la 100^a Legislatura del Congreso; ninguno ha sido aprobado. En la Cumbre de la Enseñanza de septiembre de 1989, el presidente Bush y los gobernadores concedieron una gran importancia a los programas de educación preescolar. El principal programa federal para los niños marginados preescolares es Head Start ("Ambientación educativa previa a la escuela"), cuyas consignaciones han ido creciendo regularmente. Para el año fiscal de 1990 se le han consignado otros 151 millones de dólares, con lo cual podrán matricularse 37.500 niños más.

Las otras medidas tomadas al nivel federal son las siguientes: En el año fiscal de 1989, comenzó el Programa Even Start ("Preparación de familias marginadas"), que trata de ayudar a las familias marginadas a preparar a sus hijos para la escuela. Se aprobó la Ley de Respaldo Familiar de 1988, que ayuda a los beneficiarios de los Servicios de Ayuda a las Familias con Hijos Menores a que superen su marginación. En 1986, se modificó la reglamentación para la concesión de los beneficios de la Ley de Educación de Minusválidos, a fin de que los párvulos pudieran aprovecharlos. (Véase también el capítulo 2 de la Parte II). De conformidad con esta ley, el Servicio de Intervención Temprana para Infantes y Párvulos Minusválidos da fondos federales a los estados para la planificación de servicios integrales y coordinadas de intervención temprana, destinados a los infantes y párvulos minusválidos, a los que están en riesgo de experimentar retrasos en el desarrollo, y a sus familias; estos servicios los proporcionan conjuntamente varios organismos. Para facilitarlos, casi todos los estados tienen consejos de coordinación entre organismos.

Los estados se muestran cada vez más activos en este campo. Antes del año 80, sólo ocho estados habían tomado medidas para atender a los programas para los párvulos (eso es, los estudios anteriores al "jardín de infancia"); para 1987, había 26 estados que contaban con dichos programas, los cuales se dirigían, en la mayoría de los casos, a los niños "en peligro". La mitad de estos estados, aproximadamente tienen la obligación legal de sostener programas integrales de desarrollo infantil (salud, servicios sociales, participación familiar); los demás hacen hincapié solamente en la educación o no tienen un enfoque obligatorio. La mitad de los estados, aproximadamente, también requieren que los maestros de párvulos estén capacitados o habilitados en la educación de la primera infancia.

La Conferencia Nacional de Legislaturas Estatales también manifestó (en 1989) que 33 legislaturas estatales tienen bajo consideración la iniciación o la expansión de los programas de educación de la primera infancia, por considerarlos un medio muy importante para compensar los riesgos a que están expuestos los niños marginados. Según esa Conferencia Nacional, lo que más ha influido en los legisladores han sido los estudios que demuestran los beneficios educativos y sociales, a largo y a corto plazo, que confieren los programas de educación de párvulos a los niños marginados de 3 y 4 años de edad. Según los estudios del Programa Preescolar Perry, de Ypsilanti (Michigan) y el Programa Head Start de Harlem (ciudad de Nueva York), la enseñanza preescolar de calidad contribuye a reducir a la mitad las posteriores deserción escolar, delincuencia, maternidad de las adolescentes, dependencia de la beneficencia pública y necesidad de clases de recuperación.

Además, diversas fundaciones y asociaciones particulares han establecido programas modelos de enseñanza integral y otros servicios para los niños marginados de edad preescolar. La Fundación Carnegie ha concedido fondos a cuatro estados para que instituyan programas de enseñanza temprana; en Chicago funciona el Programa Beethoven de servicios integrales prenatales y de la primera infancia, para los niños que residen en un determinado vecindario pobre.

Los medios técnicos en la enseñanza

Usos actuales de la técnica

Tanto la prominencia económica de los Estados como su seguridad dependen de la técnica de la computación. En 1983, la Comisión Nacional sobre la Calidad de la Enseñanza manifestó que la ciencia de las computadoras constituye uno de los cinco "nuevos fundamentos" de la buena enseñanza secundaria. En 1988, la Oficina de Evaluación Tecnológica del Congreso, en un informe titulado Power On! New Tools for Teaching and Learning ("Nuevos medios de enseñar y de aprender"), expone que por entonces se empleaban más de dos millones de computadoras en la enseñanza en las escuelas primarias y secundarias del país, y que el 95 por ciento de las escuelas tenían al menos una computadora. O sea, que había una computadora por cada 30 alumnos, en comparación con una por cada 125 alumnos cinco años antes.

Durante el último decenio se calcula que se han dedicado dos mil millones de dólares a las computadoras escolares; sin

embargo, la Oficina de Evaluación Tecnológica calcula que el estudiante medio sólo trabaja una hora a la semana en las computadoras. A consecuencia de este uso tan escaso, durante la encuesta nacional de 1985 sobre el progreso en conocimientos de computadoras (tecnología, aplicaciones y programación), los alumnos sólo pudieron contestar a menos de la mitad de las preguntas.

La Comisión también había recomendado en 1983 que el nuevo material de estudio tuviera en cuenta las aplicaciones más recientes de la técnica. Desde entonces han aumentado de variedad y de sutileza los medios técnicos que se emplean para fomentar la enseñanza y la asimilación. Cada vez se usan más los magnestoscopios y la televisión instructiva, entre otros medios. Las telecomunicaciones y las técnicas de la enseñanza a distancia han facilitado la educación en las zonas rurales y remotas del país. En 1989, la Asociación Nacional de Gobernadores manifestó que se habían producido o proyectado novedades en la enseñanza a distancia en 37 estados.

También en 1989, la Oficina de Evaluación Tecnológica publicó Linking for Learning: A New Course for Education ("Una nueva dirección para la educación"), que se refiere a la enseñanza a distancia en los niveles previos a la universidad. Muchas escuelas primarias y secundarias utilizan satélites, redes de fibras ópticas, estaciones transmisoras de microondas, televisión por cable y líneas telefónicas para diversos propósitos, aunque todos estos medios son más corrientes en las universidades. Por ellos se dan clases en todos los grados, se dictan cursos para la preparación de maestros (futuros o en ejercicio) y para la enseñanza de adultos, se celebran reuniones administrativas, y se prestan diversos servicios a la población fuera de las horas de escuela. No hay asignatura que no se enseñe en alguna parte por medio de videos corrientes o interactivos.

Para que los medios técnicos resulten útiles en la enseñanza, es esencial preparar a los maestros a emplearlos. En general, los maestros, que empezaron por enseñar acerca de las computadoras y de la programación, están pasando a integrar las computadoras en el plan de estudios. Este último año, 26 estados gastaron 36,3 millones de dólares para preparar a la profesores en el uso docente de las computadoras, lo cual es también una parte importante del programa federal de Escuelas Estelares. Asimismo, la International Business Machines ha concedido una serie de donaciones de 100.000 dólares cada una a 19 universidades, como parte de un programa de 25 millones de

dólares y cinco años de duración para capacitar a los maestros (nuevos y en ejercicio) en el uso de los medios técnicos. Sin embargo, aun hoy (según la Asociación Nacional de Educación) sólo la mitad de los maestros del país ha utilizado las computadoras y sólo la tercera parte ha cursado más de 20 horas de estudio en esta materia.

La televisión con propósitos docentes ha surgido de modo masivo en los últimos años. La mayoría de las escuelas y muchísimas familias poseen magnetoscopios (videos). En las escuelas se están montando bibliotecas de videocintas para que los alumnos las usen tanto en la casa como en la escuela. El mejor ejemplo de la enseñanza por diversos medios a la vez es el programa "La ciencia que patrocina la Secretaría federal de Educación, 'El viaje del Mimi'", que se emite por televisión en todo el país y que cuenta con maestros, programas de computación y libros de texto.

Al nivel universitario, más de un millón de estudiantes han cursado por lo menos una materia convalidada emitida por las radios o televisiones de servicio al público. La televisión por cable también ofrece cada vez más cursos universitarios. Por ejemplo, los programas CPB Annenberg ofrecen de alta calidad técnica y muy instructivos. El servicio de televisión por cable The Learning Channel llega a 20 millones de familias. Otros dos servicios de televisión por cable, C-5 y Entertainment Channel y Discovery Channel, están preparando material docente que acompañe a sus programas televisivos destinados a las aulas. Además, han aparecido dos servicios de noticias por televisión para los alumnos de secundaria, uno ("Channel One") presentado por la compañía Whittle Communications, y el otro ("News Access"), por Turner Broadcasting.

Otros dos medios de enseñanza, los discos compactos (discos de láser) y los videodiscos, aún no están muy extendidos pero son cada vez más populares y se espera que tengan una función docente importante dentro de pocos años.

Recomendaciones e iniciativas

Según el Programa de Escuelas Estelares, que administra la Secretaría federal de Educación, se han asignado más de 100 millones de dólares en los últimos tres años a aumentar los cursos disponibles para la enseñanza a distancia. En este programa, en el que participan más de 40 estados, se facilitan diversos servicios de telecomunicaciones - entre ellos,

servicios vía satélite, televisión y computadoras - a 1600 escuelas, por medio de los cuales se enseñan matemáticas, ciencias e idiomas a miles de alumnos, así como cursos y seminarios destinados a los maestros. Estas técnicas también se emplean para enseñar a los minusválidos.

El material docente se suele comprar de los fondos de los distritos, pero hay escuelas que tienen derecho a adquirir aparatos y programas de los fondos de los programas federales de educación compensatoria y de donaciones generales. En los últimos años, las escuelas y las empresas han colaborado cada vez más en la adquisición de aparatos, y los grandes fabricantes de computadoras y programas han donado grandes cantidades de material a las escuelas.

En Time for Results (1985), la Asociación Nacional de Gobernadores propuso que los estados promovieran muy activamente y costearan el uso de los medios técnicos en la educación. En Missouri, por ejemplo, la legislatura grava el alquiler de videocintas, con el propósito de comprar material de telecomunicaciones (incluidos los servicios de satélite) con fines docentes. Muchos otros estados también planifican o aceleran el empleo de los medios técnicos con fines docentes por medio de donaciones y programas de capacitación. Sin embargo, la Asociación Nacional de Juntas Escolares manifestó en 1988 que los planes para la aplicación de los medios técnicos, aunque numerosos, solían tener enfoques restringidos y carecer de procedimientos para comprobar su propia eficacia.

Alfabetización

Se teme que para el año 2000, de 20 a 30 millones de adultos entre la población activa de los Estados Unidos adolecerán de graves deficiencias en la capacidad de lectura, escritura, cálculo y solución de problemas que les haría falta para funcionar eficazmente en el empleo.

Definición del analfabetismo

Entre las iniciativas importantes que se han tomado en los años 80 figura el intento de evaluar la capacidad de lectura y escritura de la población de los Estados Unidos. Según el estudio más reciente de la NAEP ("Evaluación Nacional del Progreso Educativo"), titulado The Reading Report Card, 1971 to 1988 ("La nota en lectura, 1971 a 1988"), los alumnos a los 9 y 17 años de edad leían bastante mejor en 1988 que sus predecesores en 1971; entre los niños de 13 años, sin embargo,

no había habido variaciones. Prácticamente todos los alumnos de 17 años que están escolarizados pueden leer pasajes sueltos y sencillos; el 86 por ciento es capaz de buscar información específica, establecer vínculos entre las ideas y llegar a generalizaciones, pero sólo el 42 por ciento puede hallar, entender, resumir y explicar información relativamente complicada; a los 17 años, sólo el 5 por ciento de los alumnos eran capaces de sintetizar lecturas especializadas y de aprender de ellas.

Las conclusiones principales del Estudio de Alfabetización entre los Adultos Jóvenes, que apareció en 1983 bajo el título de Literacy: Profiles of America's Young Adults, eran similares a los de la NAEP: que el analfabetismo puro no se halla apreciablemente la población adulta joven, pero que dadas las exigencias de la sociedad de hoy día, el nivel de alfabetización es preocupante. La gran mayoría puede leer trozos sencillos, pero sólo una proporción relativamente pequeña es capaz de tareas un poco complicadas.

Ambos estudios demostraron que, además, existen grandes diferencias raciales y étnicas. Según el Estudio de Alfabetización, el 22 por ciento de los blancos no redactaría con facilidad una carta de queja acerca de un error de facturación; entre los hispanos, esa proporción se elevaría a 42 por ciento, y entre los negros, al 60. Se están haciendo otros estudios federales para averiguar la capacidad de lectura de la población mayor, de los que buscan empleo y de los que asisten a cursos de capacitación para el empleo.

Las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura

En 1983, la Secretaría federal de Educación pidió a la Academia Nacional de Educación que reuniera una comisión de alto nivel para que examinara, interpretara y sintetizara los resultados de las investigaciones sobre la lectura. El informe de la Comisión de Lectura, titulado Becoming a Nation of Readers (1985), fue la primera síntesis en veinticinco años, dirigida al gran público, acerca de las investigaciones sobre la comprensión del lenguaje.

A consecuencia de ese estudio, muchos estados han empezado a esforzarse por mejorar la enseñanza de la lectura. En Michigan, por ejemplo, se inició un programa para incorporar a las aulas los resultados de las investigaciones y se modificó el sistema para la evaluación de la capacidad de lectura de los alumnos. En Illinois se implantó un nuevo programa de examen más ajustado a lo que se sabe acerca de cómo se lee.

Del trabajo de la Comisión de Lectura también surgió el Estudio sobre la Alfabetización de Adultos, que publicó varios informes en 1985 acerca de la historia de los programas de educación básica para los adultos, de un plan de investigación acerca de la lectura, y de una guía sobre las medidas que han resultado eficaces en esta materia. La Secretaría federal de Educación sigue costeando estudios sobre la lectura, la escritura y la facultad de aprender.

La alfabetización

Los primeros programas federales para la alfabetización de la población adulta comenzaron en las fuerzas armadas. Los programas civiles se iniciaron con la Ley de Mejora y Capacitación de la Mano de Obra, la Ley de Oportunidades Económicas de 1964 y la Ley para la Educación de Adultos (AEA) de 1966. Esta última ayuda a los adultos culturalmente marginados a adquirir ciertos conocimientos básicos, terminar la enseñanza secundaria y conseguir la capacitación que los permita incorporarse a la población empleable, productiva y responsable.

En 1987 se dedicaron a este programa 118 millones de dólares, suma que ascendió a 151 millones en 1988 y a 187 millones en 1989. Con estos fondos, que se reparten entre los estados según una fórmula, se atiende a 3,2 millones de estudiantes mayores de edad; se da preferencia a los obreros, a la población sin hogar y a los que no dominan el inglés. La AEA se ha prorrogado hasta el año 93; se ha establecido un Día Nacional de Alfabetización, y se han aprobado leyes por las que se fundan nuevos programas de alfabetización y capacitación dirigidos a segmentos específicos de la población adulta: las Enmiendas para la Mejora de las Escuelas Primarias y Secundarias, la Ley General de Comercio Exterior y Competencia y la Ley de Respaldo a la Familia, todas ellas de 1988.

Desde 1983, el Programa de Alfabetización de Adultos de la Secretaría federal de Educación, ha tenido una función de coordinación, en la que ha procurado fomentar las alianzas entre los sectores privado y oficial; entre ellas respalda al Consejo Comercial para la Lectura Eficaz, la Coalición en Pro de la Alfabetización, y el Consejo de la Publicidad (véase más adelante), y alienta la prestación de servicios voluntarios, por parte de estudiantes y adultos, en el Programa de Alfabetización de Empleados Federales.

Muy diversas asociaciones, entre ellas, iglesias,

comercios, sindicatos, museos y agrupaciones cívicas, étnicas, escolares y de vecindario costean cursos de alfabetización. Por ejemplo, hay dos grupos que actúan por todo el país que facilitan tutores voluntarios y material instructivo para dos programas privados de alfabetización: la Acción Laubach de Alfabetización (30.000 tutores) y los Voluntarios para la Alfabetización de Norteamérica (15.000 tutores). Patrocinadas por la Asociación Norteamericana de Bibliotecas, once grandes asociaciones han formado la Coalición para la Alfabetización, que reparte información y servicios por todo el país, y atiende a solicitudes urgentes.

En 1984 se formó el Consejo Comercial para la Lectura Eficaz con el propósito de "que las empresas se den mejor cuenta del analfabetismo funcional entre los adultos y de que participen más en el campo de la alfabetización". En 1985, la American Broadcasting Company y el Servicio Público de Radiodifusión ("Public Broadcasting System") comenzaron el llamado Programa Plus de alfabetización, dedicado a elaborar espacios informativos para los medios de información y a aumentar los servicios disponibles en los vecindarios. En 1989, la señora Barbara Bush, esposa del Presidente, estableció una nueva fundación para luchar contra el analfabetismo, cuestión que la inquietaba desde hacía años. La Fundación Barbara Bush para la Alfabetización de las Familias hará hincapié en la interacción entre las varias generaciones y en la familia como clave de la alfabetización.

La enseñanza para el empleo

La preparación para el empleo

En el estudio A Nation at Risk se recomienda que todos los alumnos, y no sólo los que piensen matricularse en las universidades, cursen los nuevos estudios básicos. Cada vez hay más acuerdo en que todos los alumnos de secundaria han de poseer las capacidades fundamentales de raciocinio, técnica, análisis y amplitud cultural, que necesitarán en el empleo y en otros aspectos de la vida.

Crece la impresión de que hace falta mejorar la educación y las oportunidades de empleo de aquellos estudiantes que pasarán directamente de la escuela secundaria a desempeñar un empleo o que estudiarán algún oficio. ¿Cómo se ha de adaptar la población activa al cambio en los medios técnicos? Por ejemplo, una parte cada vez mayor del costo de los negocios lo forman los gastos de capacitación del personal; esto se debe,

en parte, a los cambios técnicos, y en parte también a que hace falta remediar las deficiencias de formación de los nuevos empleados.

La función del Gobierno Federal en la enseñanza de oficios consiste en la administración de ciertos programas de concesión de subsidios, principalmente los de la Ley Carl D. Perkins de Enseñanza de Oficios (que dirige la Secretaría de Educación) y la Ley de Capacitación para el Empleo (bajo la Secretaría del Trabajo). La primera de estas leyes, que fue promulgada el año 63, ha dado una sólida infraestructura a la enseñanza técnica de oficios y ha fomentado la concesión de fondos estatales y locales para ese fin, muy en exceso del aporte federal. En 1984, cuando esa ley se promulgó de nuevo, estableció que determinada proporción de los gastos en estos programas se dedicaran a la mejora de la calidad y a las necesidades de capacitación de la población de características especiales. El Congreso celebró en 1989 audiencias dirigidas a otra promulgación de esta ley, pero todavía no ha tomado medidas al respecto.

Estudios y recomendaciones

Varios informes recientes han criticado duramente la actual preparación de la población activa. La Secretaría de Educación, anticipándose a la próxima nueva promulgación de la Ley Perkins, redactó en 1989 un informe extenso sobre la condición de la enseñanza de oficios a los niveles secundario y posterior. Esta evaluación nacional de la enseñanza de oficios (NAVE) halló que los estudiantes "en peligro" tienen menos probabilidades que los demás de asistir a cursos de capacitación que conduzcan a buenos empleos y a la enseñanza superior. Puesto que, en su opinión, la norma de reservar ciertos fondos para la población más en riesgo no resultaba eficaz, la NAVE recomendó que esas reservas se eliminaran y que la Ley Perkins se reformara extensamente.

Al nivel de la enseñanza secundaria, la NAVE recomendó lo siguiente: Unificar los planes de estudio académico y de oficios; dotar a los estudiantes de oficios de capacitación para desempeñar una diversidad de funciones específicas en el empleo y ayudarlos a hallar puestos idóneos; acelerar la educación de los alumnos en peligro de desertar, dándoles la ayuda especial que les hace falta para aprobar los cursos exigentes de los oficios; mejorar los vínculos entre la formación que da la escuela secundaria y la capacitación posterior, y determinar cómo medir el éxito de la enseñanza de oficios para los diferentes grupos de alumnos.

Después de la escuela secundaria, la NAVE halla que la proporción de los que terminan los cursos es relativamente baja, especialmente entre las minorías, y que a los estudiantes no se los orienta en la elección de los cursos idóneos. Por ello propone que se instituyan unos incentivos económicos que premien a las buenas instituciones, a fin de que esta situación se corrija.

El Consejo de Secretarios de Educación Estatales ("Council of Chief State School Officers" o CCSSO) publicó un informe en 1988 en que abandona la expresión "enseñanza de oficios" en favor de "enseñanza técnica", a fin de expresar que estos programas de enseñanza deben tomar en cuenta los nuevos medios técnicos. También propuso que en el plan de estudios se integraran los aspectos académicos, de raciocinio superior de aplicación práctica. El Consejo de Secretarios también exhortó a que las disposiciones de la Ley Perkins se coordinaran mejor con las de la Ley de Respaldo Familiar y de Capacitación para el Empleo, y con los otros programas federales, estatales y locales dirigidos a adiestrar y respaldar a la mano de obra del país.

The Forgotten Half: Non-College Youth in America ("La mitad olvidada: los jóvenes que no asisten a la universidad") obra de la Fundación William T. Grant, examina la condición de esa mitad, aproximada, de los jóvenes del país que no se matriculan en la instituciones de enseñanza superior. Según Fundación Grant, estos jóvenes no se benefician de los numerosos programas de asistencia financiera para los universitarios, y se encuentran cada vez en mayor desventaja un mundo laboral de orientación técnica. En 1986, los hombres de entre 20 y 24 años de edad que estaban empleados y sólo habían cursado la enseñanza secundaria, ganaban un 28 por ciento menos (en dólares constantes) que sus congéneres de 1973; entre la población negra correspondiente, el descenso había sido del 44 por ciento.

La Fundación Grant presenta numerosas recomendaciones: el aumento del presupuesto de los programas de estudios preescolares y de los que reparten desayunos y almuerzos gratuitos o baratos a los niños pobres; la mayor vinculación entre la escuela y el empleo, por medio de aprendizajes, pasantías y servicios de información sobre las carreras (estos vínculos animarían a los alumnos a estudiar porque entendería mejor la relación que existe entre lo que aprenden y sus futuros empleos e ingresos).

Para los jóvenes que ya no están en la escuela, la Gran recomienda vigorizar las Leyes de Capacitación para el Empleo del Cuerpo del Empleo, que adiestran a los muy marginados en instituciones residenciales situadas por todo el país; recomienda, asimismo, impartir enseñanzas académicas en todos los cursos de capacitación para el empleo, y facilitar ocasiones permanentes de estudio y capacitación a los que carecen de estudios universitarios, en calidad de prestacione del empleo. En el año fiscal de 1988, las asignaciones presupuestarias por concepto de estas leyes (que comprenden ciertas estipulaciones menores que no se mencionan en el presente documento) ascendieron a casi 3,8 mil millones de dólares, con los que se atendieron a unos 2,5 millones de personas.

La nueva ley que ha tenido mayor influencia en estos años sobre los alumnos que pasan directamente de la enseñanza secundaria al empleo es, probablemente, la Ley de Respaldo Familiar de 1988 (que se menciona anteriormente en este capítulo, con referencia a la educación temprana). Esta es una ley de reforma de la asistencia pública que requiere que los estados establezcan diversos programas de empleo, enseñanza y capacitación a los beneficiarios de los Servicios de Ayuda a las Familias con Hijos Menores, a fin de evitar que perdure la dependencia de la beneficencia. Las consignaciones a estos programas irán aumentando gradualmente hasta llegar a 1,4 mil millones de dólares en el año fiscal de 1993. Varios estados también están experimentando con conceptos afines; en nueve de ellos se ha adoptado el programa de preparación técnica, por que se vinculan los últimos dos años de la escuela secundaria con dos años de estudios en un colegio de orientación universitaria.

El acceso a la enseñanza superior

La ayuda a los estudiantes y la matrícula pagada por anticipado

El gobierno federal concede ayuda a los estudiantes más necesitados. En 1989, se asignaron casi nueve millones de dólares a los muchos subsidios y préstamos federales para los estudiantes. En realidad, los estudiantes disponían de mucha más ayuda (unos 18 millones) a consecuencia de los fondos de capital y de los fondos rotatorios, y de las aportaciones paralelas de las instituciones y de los estados. En vista de la próxima reautorización por el Congreso de la Ley de Enseñanza Superior, se discute muy extensamente cuál es la manera más eficaz de emplear la ayuda a los estudiantes; la l

actual es objeto de muchas críticas porque los estudiantes que asisten a las escuelas privadas de formación profesional (que son cada vez más numerosos), en muchos casos, no devuelven los préstamos que se les hacen para su capacitación.

Otra manera de facilitar el acceso a la enseñanza superior, que ha sido aprobada por 11 estados, aunque sólo se practica todavía en tres de ellos (Florida, Michigan, Wyoming), consiste en el pago anticipado de la matrícula. La mayor parte de estos programas consiste en la venta de bonos exentos de impuestos, pero algunos permiten que la matrícula se pague años antes del comienzo de los estudios universitarios; se garantiza que esos pagos serán suficientes por mucho que la matrícula haya aumentado entre la fecha de pago y la de asistencia. Michigan, que estableció en 1986 el primer programa oficial de pago anticipado de la matrícula, firmó más de 45.000 contratos el primer año. Al nivel federal y a partir de enero del 90, se perdonará el impuesto federal sobre ciertos bonos del tesoro a las familias que los utilicen para el pago de matrículas; la proporción perdonada del valor de esos bonos dependerá del ingreso de la familia.

La participación de las minorías en la enseñanza superior

Las minorías asisten menos a los estudios superiores y los terminan en proporción inferior al promedio de la población. Según un estudio del Consejo Norteamericano de Educación ("American Council on Education"), Campus Trends, 1988, mientras que en el 54 por ciento de las instituciones de enseñanza superior ha aumentado el número de estudiantes desde el año 80, sólo una de cada cuatro ha aumentado el número de estudiantes negros, hispanos o asiáticos.

Además, muchos de los estudiantes minoritarios que asisten a la universidad nunca se gradúan. Los negros formaban el 9,2 por ciento de la matrícula de los primeros cuatro años de la universidad, pero de los diplomas universitarios concedidos en 1987, sólo consiguieron el 5,7 por ciento; las cifras correspondientes para los hispanos fueron del 5,3 y del 2,7 por ciento, respectivamente.

Muchas instituciones de enseñanza superior se dedican activamente a captar estudiantes y profesores de las minorías, en cuyo esfuerzo tienen la ayuda de múltiples asociaciones y fundaciones. Por ejemplo, la Fundación de la General Electric contribuyó 35 millones de dólares y centenares de horas de trabajo al intento de aumentar el número de estudiantes y

profesores universitarios procedentes de las minorías; el Consejo Norteamericano de Educación (en colaboración con otras entidades) patrocinó varias conferencias acerca de cómo aumentar la participación de las minorías, y la Fundación Mellon concedió 2,6 millones de dólares al United Negro College Fund ("Fondo para las Universidades Negras") para dos programas que tienen el propósito de aumentar la representación de las minorías entre el profesorado de humanidades y de ciencias.

Las universidades tradicionalmente de raza negra

De los estudiantes negros en los Estados Unidos, sólo el 17 por ciento asiste a las universidades donde por tradición han estudiando los de su raza. El número de estudiantes en estas universidades tiende a disminuir desde hace diez años. Sin embargo, en el año académico de 1988-89 las dos terceras partes de las 42 instituciones particulares afiliadas al United Negro College Fund experimentaron aumentos en la matrícula. Según la New York Times Magazine, los jóvenes negros más brillantes comienzan a preferir estas universidades a las más prestigiosas, pero les sigue siendo difícil hallar suficiente ayuda económica.

Para aliviar esta situación, el Gobierno Federal concede subsidios a las 106 universidades negras por tradición, a las que prefieren asistir muchos estudiantes negros. Estos fondos ascendieron a 174 millones de dólares en 1989, 22 millones más que el año anterior. Este aumento muestra que la Administración sigue comprometida a vigorizar aquellas instituciones que ofrecen una oportunidad para que las minorías y la población económicamente marginada asista a la universidad. Entre las recomendaciones del presidente Bush en la Ley de la Calidad de la Educación (descrita en la Parte I), está la de asignar 10 millones de dólares en el año fiscal de 1990 con el propósito de hacer donaciones paralelas a las recibidas por las universidades tradicionales de raza negra, cuyas dotaciones están por muy debajo de las de muchas otras instituciones de enseñanza superior.

Varias empresas y fundaciones también prestan ayuda de diversas maneras. Por ejemplo, la Fundación Charles A. Dana ha comenzado recientemente un programa de ayuda, por valor de 2,8 millones de dólares, en colaboración con cinco universidades negras y con la Universidad Duke; con esa suma se ayuda a que 150 jóvenes de raza negra consigan el diploma universitario y hagan estudios de postgrado sin incurrir en grandes deudas.

LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA

Según el estudio A Nation at Risk, la enseñanza que se imparte en las escuelas estadounidenses es mediocre; por ello, hace falta mejorar la calidad de lo que se enseña, de lo que se espera de las escuelas, y de lo que en efecto se obtiene de ellas. Tan general fue la respuesta inicial a esa crítica que sólo un año después, la Secretaría federal de Educación pudo publicar una continuación del primer trabajo, titulada A Nation Responds (1984). En este estudio se documenta toda la reacción y el número extraordinario de iniciativas que se habían tomado, principalmente al nivel estatal. En esta sección se informa de las reformas (entre ellas, el aumento en los requisitos que se exige de los alumnos) que se han introducido desde el año 83 para mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles.

Planes de estudio y requisitos de graduación

Según A Nation at Risk, los planes de estudio de la enseñanza secundaria se habían "homogeneizado, diluido y esfumado de tal manera que ya no tienen un propósito central". Entre los alumnos que cursaban el programa general de la secundaria, el 25 por ciento del tiempo de clase se dedicaba a la educación física y a una serie inconexa de estudios de recuperación y de mejora personal, tales como "la preparación para la vida adulta y el matrimonio". A Nation at Risk exhorta a que todos los alumnos de secundaria cursen un buen plan de estudios académicos, los llamados Nuevos Fundamentos: cuatro años de literatura y composición inglesas, tres años de matemáticas, tres de ciencias, tres de estudios sociales, y medio de ciencia de las computadoras. Los que piensen asistir a la universidad deberían agregar dos años de un idioma.

La reforma más popular consistió en elevar las normas del plan de estudios. Cuarenta y cinco estados modificaron los requisitos de graduación de la enseñanza secundaria, elevando el número de cursos y haciendo obligatorios más estudios académicos. En 42 estados aumentaron los requisitos en ciencias o en matemáticas o en las dos, por ser las materias donde las exigencias habían sido más laxas. En la actualidad, once estados requieren los tres años de matemáticas que recomienda A Nation at Risk, y 31 exigen dos años de esta asignatura. Pero a pesar de las mejoras, aun ahora en 30 estados la graduación de la escuela secundaria sólo exige dos años de ciencias; únicamente en tres estados son obligatorios los tres años de ciencias que preconiza A Nation at Risk.

En veinticinco estados aumentaron los requisitos en estudios sociales, donde son 24 estados los que ahora exigen tres años para la graduación. En doce estados se afirmaron los requisitos en composición y literatura inglesas, que por lo general pasaron de 3 años a 4; ya son 34 los estados donde se exigen cuatro años de esta asignatura para la graduación.

Para señalar el quinto aniversario de A Nation at Risk, la Secretaría federal de Educación publicó un informe titulado American Education: Making it Work ("Para que funcione la educación estadounidense", 1988), donde se comparan los cursos seguidos por los alumnos de secundaria en 1987 con los seguidos en 1982. En 1982, menos del 2 por ciento de los egresados habría completado el programa de los Nuevos Fundamentos; en 1987, lo había cursado el 12,7 por ciento. Si a las comparaciones se omiten las computadoras y los idiomas, las cifras habrían sido del 13,4 y del 30 por ciento, respectivamente.

Según el estudio del año 88, la tendencia a gravitar hacia el programa general de la secundaria se había invertido. En 1982, estaban en ese programa el 35 por ciento de los alumnos; en 1987, sólo el 17. La matriculación en historia, civismo, matemáticas, biología y química había aumentado considerablemente. Por ejemplo, los estudiantes de 1987, en promedio, habían cursado medio año más de matemáticas que los de 1982. Incluso en los cursos superiores de matemáticas, la matrícula había aumentado por más de un tercio.

La tendencia actual, como se desprende de las recomendaciones de los pedagogos, es la de mejorar (en calidad y cantidad), no sólo la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas sino también de la de la geografía y la historia; de esta manera, los egresados no sólo estarán preparados técnicamente para el mundo del trabajo, sino que estarán en mejor situación de vivir y competir en un mundo en el cual es cada vez más importante conocer los demás países.

Las pruebas

En los últimos seis años se ha sometido a los alumnos de primaria y secundaria a más pruebas que anteriormente; asimismo, se han recomendado cambios de método en estos exámenes comprobatorios. El movimiento en favor de la responsabilidad docente (que se considera más detenidamente en la sección de "Financiamiento de la reforma") se basa en la exigencia de que se demuestre con claridad toda presunta mejora

de las escuelas que aspire a ser financiada. Los resultados de las pruebas se considera que constituyen esas demostraciones. Cada vez son más los estados que exigen más comprobaciones a más niveles, y en particular, más exámenes de egreso, que tienen el propósito de averiguar si los alumnos han adquirido la formación - en lectura y en capacidad de computación - que cada vez hace más falta para el empleo.

A lo largo de los años, las exámenes en las escuelas han ido consistiendo, cada vez más, en que el alumno escoja una entre varias contestaciones o soluciones que se le proponen (el método de las respuestas múltiples). Cada pregunta o problema se resuelve, pues, con una sola marca en el papel, sin que se tengan que redactar oraciones completas; según muchos pedagogos, es posible aprobar estos exámenes sin ser capaz de escribir ni de calcular. Diversas asociaciones docentes, entre ellas, la National School Boards Association ("Asociación Nacional de Juntas Escolares"), la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching ("la Fundación Carnegie para el Avance de la Docencia") y la Federación Norteamericana de Maestros, han recomendado que a los alumnos se los evalúe por medios que pongan de manifiesto el aprovechamiento en la capacidad de expresión escrita y oral y de pensamiento.

Se están dando pasos para mejorar la misma metodología de estas pruebas. La NAEP ("Evaluación Nacional del Progreso Educativo") anunció que para 1990, la tercera parte de la ponderación de sus evaluaciones corresponderá a preguntas matemáticas que exijan el uso de calculadoras científicas, a problemas de matemáticas y lecturas que no tengan soluciones fijas, y a preguntas científicas que obliguen al alumno a contestar con dibujos o con ensayos. Para medir la capacidad de composición de cada alumno se usarán compilaciones de sus escritos previos; este último método, por cierto, está muy recomendado hoy en día. Además, las dos pruebas más corrientes para la admisión universitaria (la SAT o Prueba de Aptitud Escolástica y la ACT o Prueba Universitaria Americana) se están revisando actualmente a fin de que evalúen una parte mayor del conocimiento matemático y aprecien con más precisión la capacidad de lectura y escritura de los examinandos.

Las horas de escuela

A Nation at Risk señala que la inasistencia escolar es muy elevada y que en las horas de escuela no se dedica bastante tiempo al estudio. En 1981, la asistencia diaria media fue del 93,7 por ciento; para 1985, llegó al 94,4, la más alta que se conoce. También preocupa a los autores de este estudio que lo

corriente es que el día escolar sea de seis horas solamente, y que el año escolar comprenda de 175 a 180 días, puesto que en muchos otros países industriales, los alumnos de secundaria se pasan ocho horas en la escuela, a la que asisten 220 días al año. A Nation at Risk recomienda el día escolar de siete horas, y el año escolar de 200 a 220 días.

Estas recomendaciones no se han adoptado extensamente, en parte porque se oponen a ellas los sindicatos de maestros que no quieren que se cambien sus actuales contratos de 10 meses laborales por año. En 37 estados se consideraron estas propuestas de prolongar la hora o el año escolar, pero sólo se adoptaron en nueve, los cuales únicamente han extendido el año escolar a 180 días (que ya era la duración normal en el resto del país). En cinco estados se ha prolongado el día escolar de seis horas a seis y media.

La idea de la opción

La cuestión de si la familia ha de tener la oportunidad de elegir la escuela primaria o secundaria a la que asistirán sus hijos ocupa un lugar central en el movimiento norteamericano de reforma educativa. Lo que resulta paradójico no es que este movimiento sea cada vez más fuerte, pero que las posibilidades de elección estén aún tan restringidas en este sentido, en un país donde cada ciudadano tiene, por lo normal, tantas opciones a su disposición. En la mayoría de las poblaciones, cada distrito escolar asigna habitualmente a cada niño a la escuela más próxima a la casa. Cuando esa escuela resulta incompetente, peligrosa o inadecuada para ese niño en particular, los padres prácticamente no tienen recurso ante el sistema escolar.

Esta situación, sin embargo, tiende a cambiar, y ya no se discute tanto si es mejor que los padres tengan facultad de opción en esta cuestión o no, sino cómo han de ejercerla. El sondeo Gallup de 1987 demostró que el 81 por ciento de los encuestados considera que han de poder elegir la escuela pública adonde asistirán sus hijos. En veinticinco estados ya se ha dado esa opción a los padres, o está bajo estudio.

La situación actual

La posibilidad de opción en la educación no es nada nuevo en los Estados Unidos: en teoría, los padres siempre han podido mandar a sus hijos a una escuela privada, o mudarse a otro vecindario para evitar determinada escuela pública; en la

práctica, estas opciones están muy limitadas por factores económicos. Desde hace más de quince años, en muchos distritos los padres tienen alguna influencia en decidir a qué escuela pública asistirán sus hijos, influencia que tiene el propósito de lograr cierto equilibrio racial entre los alumnos, mediante la matriculación voluntaria. De esta manera se reducía la segregación racial sin obligarla o sin tener que llevar a los alumnos a estudiar fuera del distrito.

Recientemente, sin embargo, se han impuesto programas que permiten que, en número creciente, las familias de ingresos modestos tengan las opciones que antes sólo tenían los ricos. El ejemplo más claro es el de las escuelas "de imán", donde se reúnen alumnos de vecindarios y orígenes muy diferentes, atraídos por un interés o una necesidad en común. Lo corriente es que las escuelas "de imán" sean de muy alta calidad y que se especialicen en una disciplina en particular, las artes o las ciencias, por ejemplo, a fin de que atraigan a alumnos de todo un distrito.

Se están adoptando, o se han adoptado ya, tres vías para facilitar a los alumnos la elección de su escuela: la elección de cualquier escuela que esté en su distrito; la elección de una escuela que esté fuera de los límites de su distrito, y la opción de cursar ciertos estudios superiores, a expensas del estado, mientras estudia aún en la escuela secundaria. En el estado de Minnesota se permiten las tres vías, todas las cuales las financia el estado. En general, cuando se elige la segunda vía (asistencia fuera del distrito), el estado subvenciona la escuela del alumno que estudia fuera de su distrito, lo cual reduce la oposición del distrito remitente, pero puede desalentar al distrito receptor si el estado no paga el gasto completo de educar al alumno trasladado. Por cierto, que en Minnesota hay restricciones a la capacidad de opción cuando ésta va en contra de la integración racial. Los estudiantes que aprueban los cursos superiores los aplican a sus requisitos de graduación de secundaria, y después los pueden aplicar también a sus requisitos de estudios universitarios.

Después del de Minnesota, el programa de elección más conocido del país es el de East Harlem (Nueva York), donde se han establecido cincuenta escuelas especializadas (que van desde la Escuela de Artes Escénicas José Feliciano a la Escuela de Ciencias y Matemáticas Isaac Newton), las cuales atraen a muchos alumnos de clase media a las escuelas de este barrio pobre.

Lo que ahora se debate más es cómo garantizar que los padres tengan suficiente información para tomar decisiones acertadas acerca de la educación de los hijos, particularmente en el caso de las familias marginadas; cómo repartir a los alumnos entre las escuelas de manera justa, inteligible y legal, y cómo hallar un sistema de transporte que sea justo para las familias de medios escasos, que son las que menos pueden sufragarlo. En los distritos donde hay posibilidad de opción, por lo general el distrito paga el transporte de los niños a la escuela que hayan elegido dentro del mismo; en los estados en que los alumnos pueden ir de un distrito a otro, el distrito donde vive suele desentenderse del alumno que sale, y el distrito receptor sólo lo transporta (y no siempre) una vez que ha llegado a su frontera.

También interesa cada vez más la idea de que la opción de la familia abarque también las escuelas privadas. Según los sondeos de opinión, son las familias de las minorías las más firmemente interesadas en esta solución. En Wisconsin, el gobernador y un legislador representante de un núcleo urbano se han declarado en favor de enviar a los niños a escuelas privadas laicas. Hay otros estados donde se han propuesto sistemas de subvenciones o de créditos fiscales por concepto de matrícula; ninguno de ellos ha sido adoptado hasta ahora.

El aliento del Gobierno federal

El presidente Bush y el secretario Cavazos dan a la cuestión de la opción en la enseñanza la misma importancia que le daba la Administración anterior. En la Cumbre Nacional de la Enseñanza, el Presidente manifestó que anhelaba el día en que la opción en la enseñanza fuera la práctica corriente y no la excepción. También se comprometió "a prestar toda la asistencia posible (financiera y de otra índole) a los estados y distritos interesados en experimentar más con los planes de opción o con otras reformas valiosas". A fines del año 89, en un mensaje a las reuniones de planificación regional sobre la opción en la enseñanza, patrocinadas por la Secretaría de Educación, el Presidente declaró: "La opción y la autonomía escolar son necesarias porque darán a los educadores y a las juntas escolares la holgura que les hace falta para establecer unas escuelas mejoradas, unas escuelas que tengan su propio carácter. ... Esta es la idea que ustedes han de llevar a las legislaturas y a las juntas escolares, y sobre todo, a los padres. Para nosotros, la opción en la enseñanza es la piedra angular de la reforma de la educación, la reforma que hará que la enseñanza en los Estados Unidos vuelva a funcionar".

La Secretaría federal de Educación ha incluido a la opción en la enseñanza entre los objetivos del Fondo de Innovación de la Enseñanza del Secretario, ha comenzado un proyecto de tres años para evaluar el plan de opción de Minnesota, ha iniciado una evaluación nacional de las escuelas "de imán", ha publicado varios estudios sobre la opción en la escuela, y ha reunido una junta de especialistas para asesorar a los programas incipientes de opción escolar.

La Secretaría de Educación ya facilita asistencia para las escuelas "de imán" a los distritos que se están integrando racialmente por orden judicial o por su propia voluntad. La Administración ha propuesto aumentar este programa de "escuelas de imán" para que abarque a escuelas que no caen dentro de un plan oficial integración racial.

La educación moral

La cuestión de los valores

Los alumnos de las escuelas públicas de los Estados Unidos tienen raíces en muy diversos países y profesan muchas religiones. Si bien la enseñanza moral y ética se incorporaba antes a los planes de estudio, ésta materia ha sido siempre una cuestión delicada, puesto que la constitución obliga a la separación entre la iglesia y el estado. A principio de los años 60, varios dictámenes de la Corte Suprema prohibían a los estados a autorizar la oración en las escuelas públicas, y en los años 60 y 70, al ir aumentando la diversidad de orígenes de los alumnos, fue también creciendo la inquietud acerca de la corrección constitucional de la enseñanza de la religión en la escuela. La dirección de la escuelas consideraba que los padres, la sociedad y las iglesias habrían de guiar moralmente a los alumnos, pero que los planes de estudio habrían de mostrarse neutrales acerca de los valores.

Sin embargo, en los últimos seis años la violencia, la toxicomanía y los nacimientos ilegítimos dan muestras de un descenso moral en las escuelas y en la sociedad en general, con lo cual se ha levantado la voz pública en favor de la enseñanza de la moralidad. Ya en 1984, según una encuesta Gallup, los ciudadanos esperaban de la escuela, ante todo, que enseñara a los niños a hablar y escribir correctamente, y a fijarse normas seguras acerca de lo que está bien y de lo que está mal. Los ciudadanos, al mismo tiempo, no consideraban que la escuela estuviera desempeñando bien esa labor fundamental.

El fomento de la educación moral

Como pasa con los demás aspectos del movimiento de reforma de la enseñanza, los intentos de remediar la cuestión de los valores han tenido muy diversos orígenes. William J. Bennett, que a la sazón era Secretario federal de Educación, se refirió a ella directamente en 1985, cuando habló de la conveniencia de que las escuelas enseñaran los grandes fundamentos: contenido, carácter y opción, y describió una serie de normas corrientes de la conducta personal y de la creencia. Bennett aconsejó que, para que estos valores se enseñaran en las escuelas, los maestros y los directores se hicieran modelos de ellos; también recomendó que el material para las lecciones de moralidad se hallara entre las obras clásicas de la literatura y la historia.

Para orientar en esta materia, la Secretaría de Educación patrocinó en 1987 una conferencia sobre educación moral, que analizara la práctica de la educación moral y de la formación del carácter y los impedimentos a los que se enfrenta. Las ideas de esta conferencia se compilaron en la obra titulada Moral Education and Character.

La educación moral también se fomenta en varios estados. Por ejemplo, el año 88 la Junta de Educación de Hawái propuso un programa integral de enseñanza del carácter que se impartiera en todos los grados. El año 89, la Junta de Educación de New Hampshire anunció que redactaría un plan de estudios para la enseñanza de la ética y de los valores en las escuelas públicas. En New Jersey, el Gobernador exhortó a que los valores se estudiaran de manera voluntaria e instó a las juntas de educación locales a que aceptaran cuatro valores fundamentales: la responsabilidad cívica, la responsabilidad por el medio ambiente, el respeto por los demás y el respeto por sí mismo. El gobernador de Rhode Island, junto con la Junta de Enseñanza Superior de su estado, ha propuesto asistir académica y financieramente a los estudiantes más en riesgo de fracasar en los estudios, a condición de que ellos (y sus padres) respeten la ley, se abstengan de los estupefacientes, colaboren con sus tutores, sometan las calificaciones de sus estudios a las autoridades del estado, y den buen ejemplo en sus vecindarios.

La Comisión sobre Valores del Distrito de Columbia, recomendó el año 88 que a los alumnos de los últimos dos años de secundaria se los oblige a prestar servicios sociales, y que todos los empleados de las escuelas se preparen para

enseñar los valores. Las escuelas primarias de Baltimore (Maryland) convinieron en aumentar cada día escolar en veinti minutos para dar cabida a la enseñanza de los valores; las escuelas primarias de Chicago han lanzado un programa de educación del carácter basado en los valores que comparten las grandes culturas del mundo.

La Federación Norteamericana de Maestros ("American Federation of Teachers") ha exhortado a la reforma de la enseñanza de la historia y del civismo, y ha diseminado normas acerca de la educación para la democracia. La Asociación Nacional de Juntas Escolares ("National School Boards Association" o NSBA) ha publicado Building Character in the Public School: Strategies for Success ("Guía práctica para la formación del carácter en la escuela pública"), en la cual se describen los programas de aquellos distritos donde la educación del carácter se lleva a cabo con más éxito. La Asociación de Vigilancia y de Mejora del Plan de Estudios ("Association for Supervision and Curriculum Development") publicó el año 88 Moral Education in the Life of the School ("La enseñanza de la moralidad en la vida de la escuela"), en la que culpa de muchas de las deficiencias de la juventud a la supuesta incapacidad de la sociedad norteamericana para la transmisión de sus valores; según este informe, las escuelas tienen la responsabilidad de "contribuir a la formación de personas moralmente maduras quienes, a su vez, velarán por la justicia y caridad de la sociedad".

Fomento de la labor voluntaria de los alumnos

Muy vinculados a la educación moral están los intentos alentar a los alumnos a que se presten a ayudar a los demás. Se ha propuesto varias veces al Congreso en los últimos años que se obligue a los alumnos y estudiantes a que presten servicios sociales a cambio de los subsidios que reciben, o se forme un cuerpo nacional de servicios. En junio de 1989, presidente Bush propuso que se establezca un servicio nacional de las juventudes (YES: de las siglas en inglés, "Youth Engaged in Service"); la Secretaría de Educación subvenciona la expansión y mejora de las labores voluntarias organizadas de las escuelas; una coalición de estaciones de televisión y de agrupaciones de enseñanza alienta al público a que llamen por teléfono a determinadas entidades para ofrecer sus servicios; varios estados, entre ellos, Michigan, Connecticut y New Jersey, han establecido diversos programas de servicio de los alumnos, o los están proyectando.

La enseñanza superior

Aunque el movimiento de reforma comenzó con un informe acerca de la enseñanza secundaria, pronto se extendió a la primaria e incluso a la preescolar, y asimismo afectó a la educación superior, tanto en términos de acceso como de comprobación de los resultados y de la estructura de los planes de estudio.

Responsabilidad docente

En 1985, en Time for Results, la Asociación Nacional de Gobernadores ("National Governors' Association" o NGA), al referirse a los aspectos de la enseñanza que deben mejorarse menciona la calidad de la enseñanza universitaria. Exhorta a todas las instituciones de enseñanza superior a que definan su cometido, calibren de varias maneras el aprovechamiento de los estudiantes, y velen para que los estudiantes de todos los antecedentes socioeconómicas accedan a la enseñanza superior. En 1989, en Results in Education, continuación del informe anterior, la Asociación de Gobernadores declara que, en efecto, se está progresando claramente en cuanto a la evaluación de los estudiantes y a la responsabilidad docente.

Planes de estudio

Muchas instituciones de enseñanza superior han elevado sus requisitos de admisión, y también se debate lo que se exige para el diploma universitario. Un informe de 1989, patrocinado por la Dotación Nacional de las Humanidades ("National Endowment of the Humanities" o NEH), la Secretaría federal de Educación y la Fundación Nacional de Ciencias explica que, a pesar de los cinco años de reforma del plan de estudios, no muchas las instituciones que se muestran muy exigentes en cuanto a las humanidades. Por ejemplo, el 38 por ciento no requiere que los estudiantes cursen historia, el 77 por ciento no obliga a aprender ningún idioma, el 45 por ciento no exige estudios de literatura inglesa o americana, y el 62 por ciento no obliga a seguir ningún curso de filosofía.

Como reacción a estos datos, la NEH propone que todos los aspirantes al diploma universitario sigan un plan de estudio obligatorio, en el que se estudien cursos de civilización occidental, matemáticas, ciencias, idiomas y ciencias sociales. Algunos reformadores se oponen al enfoque en la civilización occidental y piden que en esos cursos obligatorios se incluya el estudio de otras culturas, de las diversas etnias y de la condición de la mujer.

La elección de la profesión

En vista del esfuerzo estadounidense por competir económicamente en el mundo, parece muy importante lograr que más estudiantes se interesen por las carreras científicas y técnicas. La Asociación Norteamericana de Universidades Estatales preparó en 1989 un estudio, titulado Formula for Reform, en el que se calcula que para que en la nación haya suficientes científicos en el año 2000, habrá que aumentar muchísimo los fondos federales que se conceden a la enseñanza universitaria. Aunque el número de estudiantes en las facultades de ingeniería subió ligeramente en el año académico 88-89, había descendido en cada uno de los cinco precedentes.

Se hace un gran esfuerzo para que aumenten los estudiantes de las carreras científicas y técnicas, especialmente el número de las mujeres y las minorías, que tan mal representadas están en esas profesiones y cuya participación será esencial para satisfacer las demandas del siglo que viene. Según un estudio reciente de la Comisión sobre las Mujeres, las Minorías y los Minusválidos en las Ciencias y en las Técnicas, las instituciones norteamericanas de enseñanza superior habrán de egresar el doble de mujeres, el quíntuplo de negros y el séptuplo de hispanos en carreras científicas y técnicas, si es que se han de evitar las escaseces que se temen para el siglo XXI.

El Gobierno federal también toma medidas en este sentido. Por orden del presidente Bush y recomendación de una comisión dispuesta por el Congreso, los organismos federales de investigación están procurando interesar a más estudiantes a matricularse en ciencias e ingeniería. El presidente Bush ha propuesto una ley que establezca un programa para estudiantes de ciencias, que concedería becas de cuatro años, por valor de hasta 10.000 dólares anuales, a los egresados de la enseñanza secundaria que triunfarán en diversos concursos de ciencias y matemáticas.

Escasez de profesores

Según varios estudios habrá cada vez mayor escasez de profesores universitarios, por dos motivos: porque disminuye la proporción de doctorandos que piensan dedicarse a la enseñanza, y porque la generación actual de alumnos de primaria, que comenzarán a entrar en la universidad hacia el 1997, es particularmente numerosa. Según un informe del Consejo Norteamericano de Educación, Campus Trends, 1989, un cincuenta

por ciento de las instituciones de enseñanza superior tienen dificultades en lograr que los mejores aspirantes al profesorado compitan por las cátedras vacantes; las escaseces se notan más en los campos de la computación, la administración comercial, las matemáticas y las ciencias físicas, y más también en las instituciones públicas que en las particulares. Un estudio de la Princeton University Press prevé que la mayor escasez de profesores se presentará en las humanidades y ciencias sociales, y que para el año 2000 habrá seis mil vacantes en el claustro de profesores estadounidense.

MEJORA DE LAS ESCUELAS Y DE LOS MAESTROS

La reestructuración de la escuela

Las escuelas eficaces

Hace unos diez años se encontró que las escuelas que tenían éxito en educar a los alumnos pobres y de las minorías no ponían en práctica programas ajenos sino los que habían ideado ellas mismas. Estos resultados han dado lugar a numerosos émulos. Según un estudio reciente de la Contraloría General, preparado para el Congreso, en 1987-88 más de la mitad de los distritos escolares tenían en pie o en proyecto programas basados en ese hallazgo. Sin embargo, en la mayor parte de los distritos faltaban ciertos elementos: no había planes por escrito, ni grupos de profesores para planificar o vigilar esos programas, o datos suficientes para demostrar su eficacia.

A consecuencia de estos resultados, el Congreso en 1988 exigió que los estados dediquen parte de una cierta asignación federal a fomentar las escuelas eficaces, y permitió que dediquen parte de otra asignación, a su voluntad, al mismo fin. Según se manifiesta en esa ley, las escuelas eficaces son las que tienen una buena dirección administrativa y educativa, en la que hay consenso acerca de los propósitos de la enseñanza; las que hacen hincapié en enseñar a pensar, tanto acerca de lo básico como de lo complejo; las que ofrecen un ambiente seguro y ordenado; las que esperan que prácticamente todos los niños aprendan si se les presentan las condiciones debidas, y las que llevan a cabo evaluaciones continuas de los alumnos y programas, a fin de determinar el aprovechamiento de la instrucción.

industrias por mejorar la productividad. La utilizó la Asociación Nacional de Gobernadores en su informe de 1986, for Results, y el año siguiente hizo lo mismo el Foro Carne para la Educación y la Economía en A Nation Prepared: Teaching for the 21st Century ("Una nación preparada: los maestros del siglo XXI"). Estos dos estudios también se valen de los resultados de las investigaciones acerca de las escuelas eficaces y de los programas de mejora de la enseñanza. La "reestructuración" se refiere no sólo a los cambios de dirección y organización de las escuelas, sino también al propósito superior de esos cambios, a saber, la mejora en el aprovechamiento de los alumnos.

Los que preconizan la reestructuración opinan que la educación se imparte y se administra en la actualidad en un estilo fabril, demasiado rígido e insensible a las innovaciones que surgirían de los maestros y de los alumnos; que se trata de un estilo de enseñanza que aburre al alumno y reprime al maestro. Los cambios que proponen afectarían no sólo a los maestros, administradores y alumnos, sino a los padres y a la sociedad entera de cada localidad; además, requerirían cierta flexibilidad en la administración superior de los servicios de enseñanza. La reestructuración es una idea tan nueva que carece de modelos e incluso de una definición que todos entiendan. Sin embargo, de lo que se ha escrito acerca de se desprenden algunos elementos comunes.

Para mejorar el aprovechamiento de los alumnos y llegar a tener una generación capaz de aprender a lo largo de toda la vida, la reestructuración propone transformar el plan de estudios, el mecanismo de la enseñanza, y las instituciones responsables de administrar la educación. Ante todo, la reestructuración pide la descentralización, eso es, trasladar el órgano decisorio en materia de educación de la burocracia a la escuela misma. La dirección ha de estar en el terreno y el maestro ha de poder tomar las decisiones. El director de una semejante escuela debe ser un pedagogo ejemplar y un administrador eficaz, mientras que, por encima de él, el superintendente del distrito desempeñaría sólo una función auxiliar, de respaldo. El estado o el distrito tal vez fijen objetivos generales, pero el director de cada escuela, junto con los maestros, son los que se fijan los propósitos de la enseñanza, los planes para alcanzarlos, y las medidas para evaluarlos.

Responsabilidad docente y liberalización

La libertad para reestructurar, y los fondos que se dan a este fin, llevan anejo que a los directores y maestros se los hace responsables de lograr resultados. Los que propugnan por la reestructuración consideran que sólo en sus condiciones es posible responsabilizar a los maestros, porque sólo entonces tendrán libertad, autoridad y recursos para realizar lo que deben.

Los que defienden la reestructuración se refieren con frecuencia a las "barreras", que para ellos son los reglamentos del estado o de los distritos, que imponen numerosos requisitos a las escuelas: imponen planes de estudios, la duración del día de clase, la longitud del año escolar ... Para tener éxito, sostienen, no sólo hay que cambiar la estructura del mando en la enseñanza sino liberar a los maestros de ciertas restricciones, a fin de que puedan funcionar con mayor flexibilidad y dignidad profesional.

La reestructuración también exige que los alumnos sepan aprovechar las oportunidades que se les presentan. Los objetivos se les fijan, pero el camino para alcanzarlos queda bastante a la elección del alumno. Las horas de clase y los límites entre las diversas materias pueden verse transformados en la reestructuración, la cual, asimismo, tiende a limitar la injerencia de la burocracia para aumentar la influencia pedagógica de los padres, de las empresas y de la sociedad en general.

La actualidad de la reestructuración

La reestructuración, que es sujeto de numerosos experimentos, ha recibido recientemente el respaldo del Presidente y de los Gobernadores estatales en la Cumbre de la Enseñanza de septiembre de 1989. El alcance posible de la reestructuración es tal que los experimentos correspondientes hasta ahora sólo se han dirigido a unos pocos aspectos de la educación.

Por ejemplo, la Asociación Nacional de Enseñanza ("National Education Association" o NEA), el mayor sindicato de maestros, lleva a cabo tres grandes experimentos de reestructuración, entre ellos, un experimento de autogestión de las escuelas que se realiza en 37 distritos de tres estados. Una sección del otro sindicato importante del magisterio, la Federación Norteamericana de Maestros ("American Federation of

Teachers"), tomo mucha parte en otro gran esfuerzo de reestructuración, tal vez el más conocido de todos, que tu que ver con la renegociación, hace tres años, de un contrato sindical con el distrito escolar de Rochester (Nueva York).

La Coalición en pro de las Escuelas Esenciales ("Coalition for Essential Schools") reúne a 55 escuelas que están comprometidas a llevar a la práctica las teorías de Theodore Sizer (profesor en la Universidad Brown) acerca de la enseñanza secundaria. Esta Coalición, en colaboración con la Comisión de Educación de los Estados, tiene en marcha un experimento muy ambicioso titulado "Re:Learning" ("Acerca de aprender"), en que se examinan las estructuras normativas de los estados participantes (que en la actualidad son seis), con el fin de facilitar la innovación de las aulas. Este es el principal intento de vincular sistemáticamente la reforma normativa de los estados a la autogestión de las escuelas. La Coalición, la que patrocinan la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias y la Asociación Nacional de Escuelas Independientes, fomenta la idea de que el alumno aprenda ciertas materias a fondo; el maestro funcionaría con respecto al "aprendiz" en calidad de guía y de "entrenador", más que como transmisor de información. Hay otros estados, como Carolina del Norte y Oregon, que tienen en marcha otros experimentos de reestructuración.

Consecuencias para el magisterio

El Foro Carnegie, en el informe de 1986, declara: "En el lugar de escuelas basadas en la autoridad burocrática debe haber escuelas donde la autoridad se funde ... en la calidad profesional ..." Tanto el Foro Carnegie como la Asociación de Gobernadores (NGA) abogan por un sistema nuevo y más exigente de educación para la docencia; preconizan, asimismo, una nueva estructura del magisterio como carrera, con diferencias de obligaciones y de ingresos, y por una relación entre el aprovechamiento que muestran los alumnos y los incentivos que perciban los maestros. La reforma propuesta por la NGA también se dirige a los directores de escuela, y en este caso se basa en las investigaciones acerca de las escuelas eficaces y en las nuevas teorías de la administración industrial. Exhorta a la selección y habilitación de los maestros se base más en la capacidad de enseñar que en la acumulación de cursos y de títulos. Asimismo propone que la evaluación de los administradores se base en su rendimiento efectivo.

Los maestros

Número y aptitud

Es axiomático que la mejora de la escuela requiere que los maestros sean competentes. Entre los temas que han surgido del movimiento de reforma, ninguno ha atraído más atención que el de la aptitud de los maestros. En realidad, la atención del público ya se dirigía a los maestros antes del año 83, en vista de los temores que por entonces circulaban acerca de la posible escasez de maestros que se produciría a fines de ese decenio, y de la sospecha de que el mal aprovechamiento de los estudios se debía, en parte, a la mala enseñanza.

Los temores de la inminente escasez de maestros se debían a que se preveía el aumento en el número de alumnos (al ir ingresando en las escuelas los hijos de la generación nacida después de la Segunda Guerra Mundial), el aumento en las jubilaciones de maestros, y la disminución de los estudiantes universitarios que proyectaban especializarse en la enseñanza. A este último respecto, cabe notar que en la segunda mitad del siglo XX, las minorías (como anteriormente sucedía con las mujeres), cuyos universitarios solían especializarse principalmente en la enseñanza, ahora tienen abiertas muchas otras carreras, y ya no se puede esperar de ellas que contribuyan una buena proporción de los maestros.

En cuanto a la aptitud de los maestros, se observaba que las notas de admisión universitaria de los estudiantes del magisterio, que ya eran malas en comparación con las de otras carreras, empeoraban continuamente. Se temía, asimismo, que la escasez de maestros obligaría a nuevos descensos en la calidad de la enseñanza, por el aumento en el tamaño de las clases, la reducción en la variedad de cursos, la contratación de maestros sin certificar, y el empleo de maestros para enseñar cursos fuera de su especialidad.

Todas estas preocupaciones siguen en pie. En 1985, el 12 por ciento de los maestros recién contratados no enseñaba en su especialidad. En los últimos cinco años se han presentado escaseces locales de maestros de matemáticas, de ciencias, de educación de minusválidos y de educación bilingüe. Estas escaseces pudieran llegar a ser graves. La Secretaría de Educación prevé que la matrícula en las escuelas públicas aumentará de 39,7 millones en 1986 a 45,3 millones en 2000. Mientras tanto, la edad media de los maestros públicos tiende a aumentar. Entre los años 2001 y 2020 se calcula que se

jubilará un promedio de 79.800 maestros al año, cinco veces más que en la actualidad.

También hay señales alentadoras. Entre 1982, cuando se registró la cifra mínima, y 1988, ha doblado el número de los nuevos estudiantes universitarios que piensan dedicarse a la docencia. En 1989, aumentaron significativamente (y por tercer año consecutivo) los inscritos en los cursos del magisterio. Estos cambios se atribuyen a que han aumentado los sueldos de los maestros, a que se encuentran empleos de maestro, y a que los maestros parecen tener más oportunidades de progresar profesionalmente.

Pruebas

En 1977, sólo un estado, Carolina del Norte, comprobaba la aptitud de los maestros. Diez años después, las pruebas de aptitud de los maestros, dirigidas a eliminar a los aspirantes mal preparados para la docencia, se habían impuesto en 45 estados, con el propósito de recuperar la confianza del público en la capacidad de enseñanza de los maestros y demostrar a los estudiantes universitarios que la enseñanza es también carrera para los más capaces.

Pero hay bastantes diferencias acerca de cuándo se deben administrar estas pruebas, de su contenido y de su calificación. Para 1988, había 32 estados que examinaban a los candidatos al ingreso en los estudios del magisterio; aun más corrientes son los exámenes de los graduados del magisterio, para habilitarlos, ya los administre la institución donde han estudiado o el estado. Pero sólo tres estados ponen a prueba a los maestros en ejercicio, idea que ha hallado bastante resistencia.

El contenido de estas pruebas sigue debatiéndose intensamente. No hay ninguna prueba que se acepte por toda la nación; hay instituciones que usan pruebas que preparan ciertas empresas comerciales, mientras otras las idean ellas mismas. Todas las pruebas de certificación se refieren a conocimientos de fondo y de teoría pedagógica; ninguno mide la verdadera aptitud del candidato para la enseñanza, pero en la mitad de los estados, aproximadamente, se están preparando pruebas en las que irá comprendida la evaluación de la observación de la actuación del candidato en el aula.

La mayor controversia se refiere, probablemente, al nivel mínimo de aptitud que se exige para aprobar estos exámenes. La

mayoría de los observadores considera que las pruebas no son fáciles, y que el nivel exigido es, por lo general, muy modesto. Sin embargo, la proporción de reprobados es muy alta, especialmente entre los candidatos de las minorías.

Aparte de estas controversias, hace mucha falta idear criterios y métodos equitativos para juzgar a los maestros. Esto es esencial si se quiere que el mismo personal docente respalda los nuevos programas de remuneración según el rendimiento, de perfeccionamiento del sistema de habilitación de maestros, y de contratación de educadores entre la población minoritaria. La sección siguiente trata de un paso importante que se ha dado en esta dirección, la Junta Nacional de Normas Profesionales de Enseñanza ("National Board for Professional Teaching Standards").

Contratación de maestros de las minorías

La Asociación Nacional de Enseñanza (NEA) calcula que la proporción de maestros procedentes de la población minoritaria, que nunca fue muy elevada, bajó del 11,7 por ciento en 1971 al 9,3 en 1986. Según un estudio encargado por el Consejo de Secretarios Estatales de Educación ("Council of Chief State School Officers") y la NEA, la proporción de aprobados en las pruebas de aptitud para maestros ha variado, según el estado, del 71 al 96 por ciento para los blancos; del 15 al 50 por ciento, para los negros; del 39 al 65 por ciento, para los hispanos; del 37 al 77 por ciento, para los asiáticos; del 20 al 70, para la población indígena. La consecuencia de estas cifras es que la proporción de maestros de las minorías (que ya tiende a bajar por las otras oportunidades profesionales que se les presentan) disminuye aún más. La composición del personal docente minoritario también tiende a cambiar: descenderá la proporción de maestros negros, pero aumentarán los de origen hispano y asiático. Al mismo tiempo, la proporción de los niños de las minorías tiende a aumentar: en 1970, eran la cuarta parte y en el año 2000 serán la tercera. Se teme que los niños noten la falta de modelos entre los adultos de su propia raza y que se presenten más conflictos entre maestros y alumnos.

Los resultados de estas pruebas de aptitud también empeoran la situación en cuanto que afectan a las universidades tradicionalmente negras. En ciertos estados, por ejemplo, en Florida, Alabama y Arkansas, se proyecta vincular la certificación de los programas universitarios de pedagogía a la tasa de aprobación de sus egresados. La matrícula en los

uros del magisterio en estas universidades (donde han solidado
studiar en grandes números los maestros de raza negra) tiende
disminuir, en vista de los resultados de las pruebas de
titud, y es posible que estas normas estatales obliguen a la
ausura de muchos de esos programas.

Hay diversos estados y asociaciones que intentan remediar
sta situación. Por ejemplo, la Asociación Nacional de
obernadores (NGA) llevó a cabo un estudio en 1988, en quince
stados, para determinar su condición demográfica e identificar
medios de contratar a maestros de las minorías. Entre los
uchos ejemplos de estas actividades están los tres siguientes,
escritos en el estudio de la NGA titulado Recruiting Minority
lassroom Teachers: A National Challenge ("Contratación de
maestros entre las minorías: una tarea nacional"). El
onsorcio de Carolina del Norte para Mejorar la Educación
ocente ha dedicado 700.000 dólares a las universidades negras
el Estado para la compra de computadores y de programas a fin
e elevar el nivel de aprobación de los estudiantes del
agisterio; el Centro de Contratación de Maestros, de Carolina
el Sur, elige a los mejores alumnos de secundaria de las
norías para que participen en su programa de maestros
adetes; en Maryland, hay una campaña para contratar maestros
entre los jubilados, especialmente jubilados de las minorías,
rocedentes de la milicia, el gobierno y la industria.

Habilitación y habilitación opcional

Tal y como se indica en la Parte I, es a la postre cada
tado el que fija sus propias normas, y por lo tanto la
abilitación de maestros varía mucho de una parte del país a la
tra; eso dificulta el traslado de maestros de un estado a
tro, y produce ciertas irregularidades de calidad.

Tanto la profesión como los varios estados han propuesto
ue se reforme la habilitación de los maestros. Antes del
actual movimiento de reforma, en muchos estados los maestros se
abilitaban vitaliciamente tras haber enseñado entre cinco y
ez años; ahora son 32 los que exigen que las habilitaciones
ara enseñar se renueven periódicamente. A veces se exige el
cado de "master" o haber cursado determinados estudios
uperiores para que se renueve la habilitación. Muchos estados
ambién obligan ahora a que los maestros hagan ciertos estudios
n la especialidad que enseñan.

Diversos estados procuran, a la vez, encontrar más
pirantes a la docencia y mejorar su calidad. Para ello se

han adoptado diversas "habilitaciones opcionales", que admiten al ejercicio de la enseñanza a los que tienen el grado de "bachelor" en alguna especialidad idónea; como maestros están sometidos, por lo general, a una vigilancia especial y tienen que hacer cursos de noche. Esta modalidad se instauró primero en New Jersey; para 1984 se había extendido a ocho estados, y para 1988, a 28.

El Consejo para la Educación Básica ("Council for Basic Education") ha llegado a conclusiones importantes a partir de la experiencia de New Jersey en la habilitación opcional. Para 1988, de los nuevos maestros del estado, el 29 por ciento había llegado a la profesión por esta vía; de ellos, más del 20 por ciento procedía de las minorías. En promedio tenían notas mejores en las pruebas de aptitud pedagógica que los maestros que ingresaban por la vía normal. Los reformadores esperan que contra la escasez de maestros se emplee esta vía de la habilitación opcional, en lugar de la habilitación de urgencia, puesto que la primera fomenta los propósitos generales de la reforma.

También se ha propuesto que se adopte un sistema nacional de habilitación de maestros, además de los sistemas estatales. El Foro Carnegie sobre la Educación y la Economía, en el estudio A Nation Prepared, de 19896, recomendó la mejora de calidad del personal docente del país, y a ese efecto formó la Junta Nacional de Normas Profesionales de Enseñanza. Se propone que la habilitación nacional sea voluntaria, y que los aspirantes tengan que demostrar una aptitud superior a la que exigen los estados.

Los estudios del magisterio

Los debates acerca de los estudios del magisterio se refieren a su contenido y duración, y a los ejercicios prácticos de enseñanza vigilada. Se dice que los maestros están mal preparados porque se dedican demasiado a las técnicas pedagógicas y no lo bastante a aprender las materias que luego enseñarán. En particular el Grupo Holmes, un consorcio de universidades donde se cursa la carrera del magisterio, recomienda que se haga mayor hincapié en las humanidades. Algunos estados, por ejemplo, Massachusetts y Florida, han fijado límites al número de cursos de pedagogía del plan de estudios del magisterio. En algunos estados han recomendado (como también lo ha hecho el Grupo Holmes) que los cursos pedagógicos se estudien en un quinto año, o sea, después de que los aspirantes a maestros tengan ya el diploma universitario.

Esta idea no está aún muy extendida: sólo se ha impuesto en tres estados.

Como condición para la licencia o habilitación de los maestros, todos los estados exigen que los aspirantes hayan egresado de instituciones del magisterio certificadas por asociación nacional de habilitación o alguna de las regionales. De esta manera, hay la seguridad de que los maestros habilitados por el estado hayan cursado los debidos estudios de pedagogía. Desde su fundación en 1954, el Consejo Nacional de Certificación de los Estudios del Magisterio ("National Council for Accreditation for Teacher Education NCATE), junto con las seis asociaciones regionales de habilitación, ha procurado mejorar la educación de los maestros.

En 1986, en vista de las críticas de que las normas NCATE no se mantenían al nivel de la reforma de la enseñanza, el NCATE ha elevado sus normas de certificación y las ha impuesto rigurosamente. De las 46 instituciones que solicitaron la certificación en 1988, catorce fueron rechazadas y ocho fueron certificadas condicionalmente. Diecisiete estados han adoptado las normas del NCATE para fijar sus propios requisitos de habilitación de maestros. De las 12 instituciones del país que imparten programas de pedagogía están certificadas por el NCATE; a medida que aumentan las instituciones que solicitan esa certificación, se hace más probable que la mayoría de los estados impongan las normas NCATE.

Sueldos y remuneración de estímulo

En 1983, la Comisión Presidencial sobre la Calidad de la Enseñanza ("President's Commission on Excellence in Education") explicó claramente la importancia de elevar los sueldos de los maestros, a fin de que "compitieran con los de las otras profesiones y se ajustaran al mercado y al rendimiento". Durante los últimos seis años, los estados han demostrado es relativamente fácil elevar los sueldos de los nuevos maestros, pero que las otras recomendaciones resultan much más complicadas de llevar a la práctica.

En los años 70 disminuyeron los sueldos efectivos (es decir, relativos al costo de vida) de los maestros. A partir de la publicación de A Nation at Risk, casi todos los estados remediaron esta situación. Hasta entonces los sueldos habían sido cuestión de cada distrito, pero ahora es el estado el que determina la política salarial de los maestros, desde fija-

niveles de sueldo hasta redactar los programas de paga por rendimiento. A causa de este cambio, los sueldos de los maestros han subido a mayor ritmo que la inflación durante los años 80, y mucho más que los salarios de los demás empleos y profesiones en el país. Sin embargo, en 1989, a pesar de estos aumentos persistentes, el sueldo medio de los maestros superaba al de 1972 sólo en 700 dólares, después del ajuste por la inflación.

Los programas de paga según el rendimiento han sido objeto de una gran atención, porque se los considera un medio de conseguir que los mejores maestros perduren en su profesión, si se les conceden, a la vez, prestigio y mayores ingresos. Esta idea sustituye a la tradicional, que consistía en dar a los maestros incrementos marginales en el sueldo según los años de servicio y los estudios supletorios que fueran cursando. La paga por rendimiento se presenta de varias maneras. Una de ellas consiste en la paga por "méritos", donde los méritos del maestro se juzgan por el aprovechamiento escolar de sus alumnos o por su reconocida capacidad docente. O el sueldo del maestro se ajusta al nivel que haya alcanzado dentro de un escalafón que también se basa en sus méritos docentes. En 1988-89 fueron veinticinco los estados que abogaban por el escalafón basado en los méritos o por otros medios de paga según el rendimiento.

Administradores

Tras varios decenios de muy diversos estudios, se ha llegado a la conclusión de que los administradores desempeñan una función decisiva en la reforma de la enseñanza. Las escuelas eficaces, opinan la mayoría de los entendidos, tienen un director energético interesado en el progreso de su institución.

Reconocimiento de las deficiencias

Al mismo tiempo que se reconoce la importancia de los directores de escuela para el logro de la reforma, resulta evidente que bastantes directores de escuela y administradores de distrito adolecen de graves deficiencias profesionales. Incluso mucho antes de 1983, se hacían muchas críticas de casi todos los aspectos de la administración escolar, por considerar que la selección, la preparación, la habilitación y los estudios de los administradores estaban descarriados y eran radicalmente inadecuados.

En los numerosos estudios que aparecieron en 1983 y en los años inmediatamente posteriores acerca de este tema, se recalcó que lo que se pedía a los administradores, más que "gerencia" y "supervisión", eran "dotes de mando". Esta fue entre otras muchas, la opinión de Action for Excellence: A Comprehensive Plan to Improve Our Nation's Schools ("Plan general de mejora escolar"), publicado por la Comisión de Educación de los Estados ("Education Commission of the States" o ECS): "Los estudios han demostrado repetidas veces que las dotes de mando del director son el factor que más influye en buena calidad de la escuela pública".

En 1983, la Southern Regional Education Board (SREB), publicó un estudio titulado La preparación y selección de los directores de escuela, en el que se observa que, puesto que la experiencia docente había llegado a ser, en la mayoría de los estados, condición indispensable para la habilitación de los administradores, esa misma experiencia decidía quiénes podían aspirar a los cargos administrativos. Por lo demás, no había para alcanzar esos cargos ni escalafón ni programa selectivo coherente de preparación.

O sea, que a los administradores escolares se los elegían por lo general, no por haber demostrado unas habilidades especiales de gerencia o de mando, sino por los años de servicio y por los cursos que habían ido estudiando para obtener las credenciales de administrador. Las juntas de enseñanza y los superintendentes se inclinaban también, y este factor era tan importante como el primero, a hacer las designaciones de director de escuela por consideraciones políticas más que por la aptitud del aspirante para el cargo.

Antes de 1983, había 13 estados que se preocupaban de esta cuestión de los administradores; para 1984, ese número había subido a 42. Ya había academias para directores, seminarios y programas de mejora profesional. En siete estados se habían elevado las normas de contratación, habilitación y calificación de los administradores escolares. Para 1986, la mayoría de los estados se impartían cursos de mando o se ofrecían servicios de evaluación; la mayoría tenía bajo estudio los procedimientos de habilitación, selección y calificación los directores escolares.

Preparación de los administradores en ejercicio

Las asociaciones profesionales de los administradores, entre otros aportes de estos últimos años, han contribuido a

instauración de LEAD, un programa federal para los administradores escolares que es el más extenso del país en esta materia.

LEAD se inició en el año fiscal de 1986 y se supone que durará seis años; los gastos se compartirán entre el gobierno federal y los gobiernos estatales. Cada estado cuenta con un centro LEAD de preparación y asistencia técnica para administradores; esos centros han revigorizado las gestiones estatales en esta cuestión, han demostrado la conveniencia de transformar la administración de las escuelas, y han logrado ya bastantes innovaciones.

Preparación profesional

El Consejo Universitario para la Administración de la Enseñanza ("University Council for Educational Administration" o UCEA), un consorcio de cincuenta universidades que conceden doctorados en administración escolar, estableció la Comisión Nacional para la Calidad de los Administradores Escolares. Esta comisión, en su informe de 1987, titulado Leaders for America's Schools, recomienda que todas las partes vinculadas a la administración de las escuelas tomen medidas concretas en este sentido: las escuelas (que contribuyan a la contratación de los administradores y a costear su perfeccionamiento profesional), las universidades (que hagan hincapié en la aplicación de sus conocimientos en circunstancias prácticas), y los gobernantes (que establezcan un sistema de habilitación que asegure la alta calidad en la dirección de las escuelas). La recomendación más ambiciosa de este informe se asemeja a la propuesta Carnegie para los maestros: la instauración de una junta nacional normativa que, a la larga, lleve a la habilitación voluntaria de los administradores y a la certificación nacional de los programas de preparación de administradores.

En 1989, esta junta recién instaurada, en la que están representadas diez asociaciones profesionales de ámbito nacional, publicó un estudio sobre la mejora de la preparación de los administradores escolares (Improving the Preparation of School Administrators), en la que recomendaba una reforma a fondo de esos programas de preparación; exigía de los administradores, además de experiencia docente, dos años de dedicación completa al estudio de su especialidad, el título de doctor y la aprobación de un examen nacional de habilitación. Este informe no ha merecido la asentimiento general. En su lugar, el Secretario federal de Educación, Cavazos, ha

expresado que está en favor de que haya otras vías de alcanzar los cargos de administrador escolar que no pasen por los cursos y los títulos. A fines del 89, cuando la junta invitó a 100 educadores y políticos a que respaldaran sus recomendaciones, recibió en respuesta la solicitud de que estudiara de nuevo algunas de ellas, en especial la del doctorado obligatorio.

EL FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA

La responsabilidad docente

Uno de los aspectos centrales del movimiento de reforma, como ya se dice anteriormente, consiste en "la responsabilidad docente": hacer a la escuela responsable de los resultados (eso es, del aprovechamiento escolar) y vincular esos resultados al financiamiento. Esta idea tiene consecuencias, que se resumen a continuación, en lo que respecta a la medición precisa y comparada de los resultados y al financiamiento escolar.

La medición del progreso

En 1984, el Secretario federal de Educación, Bell, publicó el primer cuadro comparativo del aprovechamiento escolar en los diversos estados, acto que ha tenido grandes repercusiones. En aquel cuadro los estados quedaban clasificados según varias medidas estadísticas (llamadas "indicadores") del progreso de la enseñanza en los Estados Unidos. Los estados pusieron objeciones a las comparaciones e impugnaron la validez de los indicadores del aprovechamiento escolar y de los recursos disponibles, pero después el Consejo de los Secretarios Estatales de Educación ("Council of Chief State School Officers" o CCSSO) dio su respaldo a esta idea de establecer comparaciones de estado a estado, y lanzó un plan de mejora de los indicadores y de las comparaciones.

La Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) consiste en el estudio periódico, ordenado por el Congreso, del aprovechamiento escolar de una muestra representativa de los alumnos del país. Desde 1969, la NAEP ha comprobado el aprovechamiento de más de un millón de alumnos, a los 9, 13 y 17 años de edad; el aprovechamiento se mide principalmente en la lectura, la escritura, las matemáticas y la ciencia, pero también abarca las computadoras, la geografía, la historia, el civismo, la literatura, el arte y la música. En 1987, una comisión de estudio de la NAEP recomendó que estos datos se recogieran por estado y no para toda la nación, puesto que "casi todas las decisiones importantes en materia de educación

tomar en los estados y distritos, que son los que tienen la sponsabilidad del aprovechamiento educativo".

En 1988, la ley federal de reforma educativa autorizó a NAEP a llevar a cabo en 1990 y 1992, de manera experimental, evaluaciones por estado del nivel de aprovechamiento en matemáticas y en lectura, pero sólo en los estados que se uniesen a ello. Esto tiene el propósito de averiguar si esas evaluaciones dan comparaciones válidas entre estados. Para fines de 1989, 37 estados habían convenido en participar en las inspecciones de 1990. En la Cumbre de la Enseñanza de octubre de 1989, el presidente Bush y los gobernadores de los estados respaldaron la idea de esa comparación educativa entre estados; sin embargo, ha habido cierta oposición a ella en el Congreso, por considerar injusto hacer comparaciones entre estados y distritos de desigual riqueza.

Dentro de cada estado ha habido un interés parecido en dirigir el progreso de cada escuela y distrito, y en los indicadores utilizables para ese fin. Para 1987, 23 estados habían establecido algún sistema de medición del progreso; desde el inicio de la reforma, no era común que las autoridades rindieran informes públicos acerca del aprovechamiento escolar. Según el Consejo de Secretarios Estatales de Educación (CCSSO), todavía hay 24 estados que no publican los datos por escuela relativos al aprovechamiento a los padres o al público en general.

premio al éxito y la intervención de los estados

Si se observa el progreso, se puede premiar el éxito. Por ejemplo, poco después de que se publicara A Nation at Risk, la Secretaría federal de Educación instauró un programa para distinguir a las escuelas según las calificaciones que les otorgaran unos expertos imparciales en términos de determinados índices: dotes de mando, plan de estudio, tasas de asistencia escolar. El honor de pertenecer a los mejores no ha ido acompañado, en este caso, de premios monetarios. Sin embargo, el presidente Bush ha propuesto que en adelante las escuelas autorizadas (aquellas cuyos alumnos muestren progresos importantes en materia de aprovechamiento escolar, disminución del consumo indebido de estupefacientes, y reducción de la tasa de deserción) reciban premios en dinero.

Esos premios ya se reparten en varios estados (Florida, Indiana, Michigan, Pensilvania y Carolina del Sur), y la idea de concederlos ha recibido recientemente el respaldo influyente

del presidente de la Federación Norteamericana de Maestros. El jefe de este sindicato de maestros ha propuesto que se concedan conceder bonificaciones de hasta 15.000 dólares a los maestros que enseñen en el 10 por ciento superior de las escuelas que hayan mejorado.

Recompensar el éxito es sólo el anverso de la responsabilidad docente. El reverso consiste en que los distritos que no consiguen satisfacer las normas de los estados se exponen a perder la autonomía. Por ejemplo, el estado de Mississippi ha amenazado con retirar la certificación a 17 distritos; Arkansas ha amenazado con obligar a 15 de sus distritos a que se incorporen a otros a fin de poder cumplir las normas del estado.

Son ocho los estados que ya permiten que la autoridad estatal asuma la responsabilidad en los distritos que se consideran en estado de "bancarrota docente". Esos estados son Arkansas, Georgia, Kentucky, New Jersey, Ohio, Carolina del Sur, Texas y Virginia Occidental. El primer estado que ha aplicado la ley de "bancarrota docente" ha sido Kentucky, que asumió la enseñanza en dos distritos escolares rurales. Ese mismo año, la Junta de Educación de New Jersey autorizó la inmediata incorporación al estado de las escuelas de Jersey City. Esta medida la aprobó un juez administrativo en vista del malestar profundo y endémico de aquellas escuelas, incluida la mala calidad de la enseñanza, la influencia política y la mala administración financiera.

El presupuesto y la reforma

La responsabilidad docente tiene también consecuencias presupuestarias. Entre los años 83 y 86, todos los estados (salvo tres) aumentaron apreciablemente su contribución a la enseñanza; los aumentos, en términos reales, fueron del 11 al 69 por ciento. En las tres cuartas partes de los estados, la contribución del gobierno estatal a los gastos totales de la enseñanza también aumentó. Esa contribución, que sólo superó a la local a partir de 1980, llegó a ser de más del 50 por ciento por primera vez en 1986. O sea que los estados no sólo obligaban a la reforma, sino que la impulsaban económicamente.

Según la Conferencia Nacional de Legislaturas Estatales (NCSL), la contribución estatal a las escuelas públicas (primarias y secundarias) aumentó en un 41% entre los años 83 y 87, en dólares constantes, a pesar de que la matrícula escolar disminuyó en la nación. (Esa proporción es más del doble de la

inflación en los gastos de las autoridades estatales y locales en ese período). Descontada la inflación, el gasto por alumno aumentó en el 17,2 por ciento entre el año 82 y el 87; en los cinco años precedentes, había aumentado en el 10,4 por ciento. Pero en estos aumentos hubo grandes variaciones entre los estados. Los mayores incrementos en los presupuestos de las escuelas se produjeron en los estados donde había subido el número de alumnos (principalmente, los del Pacífico, las Rocosas y el Sudoeste) y en algunos de los del Sur, que desde hacía años habían estado muy retrasados con respecto a la media nacional. Sin embargo, ciertos estados que dependen económicamente de la agricultura o de la producción de energía no lograron elevar apreciablemente las consignaciones a la educación (entre ellos, Oklahoma y Louisiana).

La mayor parte de los estados que elevaron esas consignaciones dependieron para ello, principalmente, de los impuestos estatales y locales. Como la mayoría de los estados no elevaron la carga impositiva a sus ciudadanos durante este período, las mayores consignaciones para la educación se consiguieron a expensas de otras partidas. Sólo un estado, Indiana, ha costeado la reforma de la educación mediante el aumento en los impuestos; de los 29 estados que tienen implantadas loterías, nueve dedican parte de esos ingresos a la enseñanza.

Varios factores influirán en el futuro aumento de los gastos estatales en la educación, que ya ahora comprenden la partida principal en la mayoría de los presupuestos estatales, partida que se lleva por lo menos la mitad de los gastos ordinarios. Influirán, ante todo, las circunstancias económicas y demográficas del estado. Al ir envejeciendo la población, disminuirá la proporción de familias que tengan hijos de edad escolar. Los ancianos representan una carga cada vez mayor para los presupuestos estatales, al igual que los correccionales y las consecuencias crecientes de la delincuencia y la toxicomanía. Si no se descubren nuevas fuentes de ingresos, y si la economía se debilita, es probable que se detenga el aumento en las consignaciones de la enseñanza. En 1989, según la NCSL, la educación fue el tema principal en los debates legislativos acerca de los presupuestos estatales.

La equidad y el financiamiento de las escuelas

Después de un decenio, ha vuelto a surgir la cuestión de la equidad en el financiamiento de las escuelas, la cual

representa una complicación bastante seria para los estados. Lo corriente hace años era que los distritos escolares financiaran las escuelas, y que se valieran para ello de los impuestos sobre los bienes raíces. Por lo tanto, los distritos ricos en bienes raíces podían ser más generosos con sus escuelas que los distritos pobres en bienes raíces, incluso cuando los últimos pagasen una tasa más elevada. Por lo general, los distritos pobres tienen peores instalaciones y maestros menos cualificados, y adolecen de escasez de personal auxiliar.

A partir de 1971, una serie de dictámenes judiciales, al nivel de los estados, han declarado que la riqueza de un distrito no puede ser determinante de la calidad de la enseñanza que se imparte en él. Diversos tribunales, en particular los de New Jersey y California, interpretaron la constitución estatal en el sentido de que exigía un reparto equitativo de los fondos, y que el estado de cosas tradicional infringía la constitución. Para remediar esta situación, se hallaron fórmulas complejas para lograr que la contribución del estado estableciera la igualdad entre los distritos; se impusieron límites a los impuestos que recaudaban los distritos ricos, y se fusionaron los distritos que se consideraban ineficaces. (Hay que advertir que la Corte Suprema de los Estados Unidos, se negó a intervenir en 1973 en la cuestión del financiamiento escolar, opinando que la desigualdad en los gastos no infringía la Constitución federal).

Los estados donde los tribunales impusieron la igualdad en los años 70 hicieron grandes progresos hacia ese objetivo; en algunos de ellos (por ejemplo, Nuevo México y California), las garantías de igualdad han seguido formando parte de la política oficial. En los demás estados, las desigualdades persistieron o reaparecieron a medida que los cambios demográficos dejaban anticuadas las fórmulas de compensación. Además, las mismas reformas generaron nuevas presiones. Muchos de los distritos pequeños y pobres no han pedido costear gran parte de los cambios exigidos (por ejemplo, los que los obligaban a tener aulas menos pobladas, pagar mayores sueldos a los maestros y enseñar ciertos cursos), salvo cuando el estado acompaña las exigencias con consignaciones de fondos. Las esperanzas de mejora que han surgido de la reforma han despertado a otros distritos a la realidad de unas diferencias de las que ni se habían dado cuenta. La misma reforma ha podido contribuir a las desigualdades, puesto que las escuelas bien dotadas han logrado a veces subsidios que premiaban sus buenos programas, por concepto de estímulo u otros motivos, sin tener en cuenta si en realidad necesitaban el dinero o no.

A consecuencia de estas circunstancias, se han incoado litos en pro del interés público, en que se impugna la calidad de las fórmulas de repartición de los fondos del Estado entre los distritos. Aunque estas causas no siempre se han vuelto en favor de los demandantes, sólo en 1989 las cortes supremas de tres estados (Montana, Kentucky, Texas) declararon que los sistemas de financiamiento escolar infringían la Constitución estatal y dispusieron su reforma. Todavía están pendientes litigios similares en otros ocho estados (Alaska, Connecticut, Indiana, Minnesota, New Jersey, Dakota del Norte, Oregon y Tennessee).

El dictamen de Kentucky no tiene precedentes. Los demandantes sólo habían pedido que la Corte Suprema declarara ilegítimo el sistema financiero de las escuelas del estado, pero el tribunal manifestó que "todo el sistema de las escuelas públicas es contrario a la constitución" y dispuso que la legislatura lo modificara. En la actualidad hay unas iniciativas que tratan del financiamiento, los planes de estudios y la administración de las escuelas, cuyas recomendaciones se someterán a las deliberaciones de la Asamblea. Se considera que esta decisión bien pudiera tener inmensas ramificaciones políticas, no sólo en Kentucky sino en todo el país entero, y que en consecuencia pudiera reducirse la autoridad local sobre la enseñanza.

SUMEN

Es evidente que el movimiento por la reforma de la enseñanza ha afectado a todos los aspectos de la educación en los Estados Unidos, y en algunos casos, los ha transformado considerablemente. Todo el mundo toma parte en este movimiento: la administración pública en todos sus niveles, los negocios, las fundaciones benéficas, las escuelas y sus distritos, los padres y la sociedad en general. La tarea de impartir a todos los alumnos y estudiantes una enseñanza de alta calidad exige planteamientos nuevos y mejores profesores y administradores. Es una empresa cuyo éxito es indispensable económicamente, y este aspecto de la cuestión ha captado el interés de los políticos y de buena parte de la población, como ha demostrado en la Cumbre de la Enseñanza. El tener unos objetivos nacionales de aprovechamiento escolar y el hacer a las escuelas responsables del aprovechamiento de los alumnos implicarán considerablemente la reforma de la enseñanza, de maneras que se explorarán en este decenio del 90. La misión no está concluida pero no es fácil que se descuide.

PARTE IV

SELECCION DE OBRAS RECIENTES ACERCA
DE LA INSTRUCCION EN LOS ESTADOS UNIDOS

1. OBRAS DE CARACTER GENERAL

Boyer, Carol M., et al. Transforming the State Role in Undergraduate Education: Time for a Different View ("La transformación de la función de los Estados en los primeros cuatro años de la enseñanza superior: la oportunidad de un nuevo planteamiento"). Education Association of the States, julio de 1986.

Plantea ocho dificultades a las que se enfrentan los cursos de los primeros cuatro años de la enseñanza superior, entre ellas, cómo atender a la educación de una población estudiantil cada vez más diversa, y cómo tasar mejor la calidad de los estudiantes y de las instituciones. Presenta veintidós recomendaciones, agrupadas en cinco categorías.

Boyer, Ernest L. College: The Undergraduate Experience in America ("Los primeros cuatro años de universidad en los Estados Unidos"). Princeton, Nueva Jersey: 1987.

Considera que los colegios universitarios y los programas análogos de las universidades se encuentran ante ocho puntos de tensión: la transición de la enseñanza secundaria a la superior; los propósitos y planes de estudio de la enseñanza del magisterio; los objetivos del profesorado; las circunstancias que rodean la instrucción y el aprendizaje; la calidad de la vida universitaria; la administración de la universidad; la medición de los resultados, y la relación entre la universidad y el mundo que la rodea.

Carnegie Forum on Education and the Economy. A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century ("La nación preparada: los maestros del siglo XXI"). Washington, D.C.: Carnegie Forum on Education and the Economy, mayo de 1986.

Este trabajo arguye que el éxito económico dependerá de que "se impongan unas exigencias académicas mucho más severas que nunca" y de que se "forme a unos maestros bien instruidos dispuestos a asumir una nueva autoridad y un nuevo deber que los lleve a reestructurar las escuelas del porvenir".

The Holmes Group. Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group ("Los maestros del mañana: informe del Grupo Holmes") East Lansing: Michigan: The Holmes Group, 1986.

Reconoce que la reforma de la enseñanza es materia complicada y presenta unas recomendaciones polémicas.

National Governors' Association. Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education ("Ha llegado el momento los resultados: el informe docente de 1991 de los gobernadores"). Washington, D.C.: National Governors' Association, 1986.

Esta obra consiste en los informes de los gobernadores los Estados acerca de las conclusiones de las comisiones que encabezaron relativas a diversos aspectos pedagógicos, tales como la enseñanza de las dotes de mando, la administración de la educación, la participación y las opciones de la familia, tecnología, las instalaciones y los servicios de las escuelas y la calidad de las universidades.

U.S. Department of Education. First Lessons: A Report on Elementary Education in America ("Las primeras lecciones: informe acerca de la enseñanza primaria en los Estados Unidos"). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1986.

Este trabajo aporta las ideas del antiguo Secretario de Educación de los Estados Unidos, William Bennett, acerca de primera enseñanza.

U.S. Department of Education. What Works: Research About Teaching and Learning. ("Lo que da resultado: la investigación acerca de la enseñanza y del aprendizaje"). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1986.

Esta obra sirve para presentar a las familias que tienen niños en la escuela o que están próximas a tenerlos, los resultados de diversas investigaciones, además de comentarios bibliográfica, acerca de las relaciones entre el hogar, el aula y la escuela.

2. OBRAS ESPECIALIZADAS

LA ELECCION DE LA ESCUELA

Nathan, Joe, compilador. Public Schools by Choice ("La elección de la escuela pública"). St. Paul, Minnesota: Institute for Learning and Teaching, 1988.

Trae explicaciones autorizadas acerca de la conveniencia de poder elegir la escuela pública a la que asistirán los hijos de la familia, y describe los mejores programas actuales de opción escolar.

LA REESTRUCTURACION DE LA EDUCACION

Cohen, Michael. Restructuring the Education System: Agenda for the 1990's ("La reestructuración de la enseñanza: objetivos para los años 90"). National Governors' Association mayo de 1988.

Esta obra, donde se arguye que es necesario reestructurar las escuelas y todo el sistema de enseñanza, expone ampliamente las cuestiones docentes a las que se enfrentan las escuelas, los distritos escolares y los Estados. Hace hincapié en el interés de los Estados por evaluar el rendimiento y por estimular la innovación al nivel local.

Committee for Economic Development. Children in Need: Investment Strategies for the Educationally Disadvantaged ("Los niños menesterosos: la inversión en pro de los marginados en la educación"). Nueva York: Committee for Economic Development, septiembre de 1987.

Council of Chief State School Officers. The Schools We've Got, The Schools We Need ("Las escuelas que tenemos y las que necesitamos"). Junio de 1987.

Presenta una serie de trabajos, preparados por encargo, en los que se da un panorama de las dificultades que confronta a la educación.

Goodland, John. A Place Called School ("El lugar al que llamamos la escuela"). Nueva York: McGraw-Hill Book Company 1984.

El autor sostiene que aunque "las escuelas difieren entre sí, la enseñanza es muy parecida en todas partes". El autor

sobre la base de largas investigaciones y observaciones de las aulas, recomienda que el perfeccionamiento de la enseñanza en las clases lo haga cada escuela por su cuenta, y que se ayude intensamente a los maestros por medio de consorcios de las escuelas con las universidades.

Kata, Michael. Reconstructing American Education ("La reconstrucción de la enseñanza en los Estados Unidos") Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

Identifica los orígenes del sistema de enseñanza de los Estados Unidos: la urbanización, la industrialización, las tradiciones democráticas y progresivas del gobierno, y la nueva definición de la familia.

Kearns, David y Doyle, Denis. Winning the Brain Race: A Bold Plan to Make our Schools More Competitive ("Cómo ganar la carrera de los cerebros: un plaz audaz para que nuestras escuelas compitan mejor"). San Francisco, California: Institute for Contemporary Studies, 1988.

Justifica la reestructuración de la escuela y examina la promesa que ello entraña.

National Education Association. Visions of School Renewal ("Ideales de renovación escolar"). Washington, D.C.: National Education Association, junio de 1988.

Esta obra hace hincapié en que es indispensable apartarse de los conceptos tradicionales de la enseñanza y llegar a nuevos ideales sobre lo que debiera ser la escuela.

Sizer, Theodore. Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School ("El dilema de la escuela secundaria estadounidense") Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin, 1984.

Demuestra que las escuelas de los Estados Unidos, a pesar de la gran diversidad de los alumnos, son muy similares en estructura y propósito, y sostiene que las escuelas aburren a los estudiantes y no los estimulan.

Tucker, Marc. "The Carnegie Report -- A Call for Redesigning the Schools" ("El informe Carnegie: un llamamiento a la reestructuración de la escuela"). Phi Delta Kappan, septiembre de 1986.

Al resumir la propuesta que presentó originalmente la National Standards Board ("Junta Nacional de Normas"), presenta una idea de lo que sería la escuela reestructurada.

LOS ESTUDIANTES EN PELIGRO

Ennis, Trudy. "Prevention of Pregnancy Among Adolescents: Part 1. The Schools' Role" ("La prevención del embarazo de las adolescentes; 1^a parte: la función de la escuela") School Law Bulletin, 18 (2), primavera de 1987: páginas 1-15.

Jones-Wilson, Faustine C. "Equity in Education: Low Priority in the School Reform Movement" ("A la equidad en la educación se le da poca importancia en el movimiento de reforma escolar"). Urban Review 18 (1) 1986: páginas 31-39.

Este trabajo examina el llamamiento actual en pro de la calidad en la educación y lo compara con ciclos anteriores de reforma de la enseñanza. Se discuten las desventajas que la reformas acarrean para las minorías, y presenta opciones que mejorarían la equidad en la educación para las minorías y los alumnos rezagados.

Kunisawa, Byron N. "A Nation in Crisis: The Dropout Dilemma" ("Una nación en crisis: el dilema de la deserción escolar"). NFA Today 6 (6) enero de 1988: páginas 61-65.

Considera lo que habría que hacer para evitar la deserción escolar.

McDill, Edward L., et al. Raising Standards and Retaining Students: The Impact of the Reform Recommendations on Potential Dropouts ("La elevación de las normas y la retención de los estudiantes: el efecto de las recomendaciones de reforma en la deserción escolar"). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, abril de 1985.

Este libro considera la posible influencia de la reforma escolar en la cuantía de la deserción escolar y resume diversos informes que recomiendan la elevación del nivel académico como medio para mejorar el rendimiento en la enseñanza secundaria. También se describe el mecanismo de la deserción escolar, y se explica que la elevación de las normas pudiera tener consecuencias tanto negativas como positivas sobre los posibles desertores.

Sinclair, Robert L. y Chory, Ward J. Reaching Marginal Students: A Primary Concern for School Renewal ("Cómo llega a los estudiantes marginados: una de las inquietudes principales de la renovación escolar"). Berkeley, California: McCuhan Publishing Corporation, 1987.

Aquí se estudian las condiciones para el aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes marginados. Se analizan tanto las características actuales como las ideales del ambiente escolar.

Smith, R.C. y Lincoln, Carol A. America's Shame, America's Hope: Twelve Million Youth at Risk ("La vergüenza y la esperanza de los Estados Unidos: doce millones de jóvenes en peligro"). Chapel Hill, Carolina del Norte: NDC, Inc., 1988.

U.S. Department of Education. Dealing with Dropouts: The Urban Superintendents' Call to Action ("Cómo enfrentarse a la deserción escolar: el llamamiento de los superintendentes de los distritos escolares urbanos"). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1987.

Describe seis medios que se están empleando actualmente para reducir la deserción escolar en algunos de los mayores distritos escolares urbanos del país.

LA NORMATIVA DEL MAGISTERIO

Astuto, Terry A. y Clark, David L. "Merit Pay for Teachers: An Analysis of State Policy Options" ("El pago a los maestros según sus méritos: un análisis de las opciones de que dispone los Estados"). Policy Issues Series No. 1. Bloomington, Indiana: Consortium on Educational Policy Studies, enero de 1985.

Los autores presentan un resumen, dirigido a las autoridades docentes de los Estados, de lo que se sabe acerca del pago a los maestros según su rendimiento.

Neuweiler, Hilary B. Teacher Education Policy in the States: A 50-State Survey of Legislative and Administrative Actions

("La política sobre la enseñanza de la pedagogía en los diversos Estados: un estudio de las medidas legislativas y administrativas en los cincuenta Estados"). Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education, junio de 1988.

Esta obra resume y actualiza los requisitos estatales para los exámenes de habilitación de maestros, y para la admisión a los programas del magisterio y el egreso de los mismos.

Roth, Robert A. y Lutz, Pamela B. Alternative Certification: Issues and Perspectives ("Las opciones para la habilitación de maestros: consideraciones y perspectivas"). Charleston, Virginia Occidental: Appalachia Education Lab, noviembre de 1986.

U.S. Department of Education. Alternative Certification for Teachers ("Opciones para la habilitación de maestros"). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1986.

Este trabajo estudia las opciones que se presentan para la habilitación de los maestros, o sea, todas las posibles modificaciones importantes en la vía tradicional de la carrera del magisterio que puedan cursarse en los programas universitarios de pedagogía. Se estudian algunos programas concretos y se suscitan cuestiones útiles acerca de cómo evaluarlos.

RESPONSABILIDADES PEDAGOGICAS

Burnes, Donald W. y Linder, Barbara J. "Why the States Must Move Quickly to Assess Excellence" ("La razón por la cual los Estados han de apresurarse a evaluar la calidad de la enseñanza"). Educational Leadership 43 (2), octubre de 1985: páginas 18-20.

Este estudio recomienda que las autoridades, a fin de acatar la presión política que existe en favor de unas mejoras tangibles y de retener el respaldo del público, adopten unos "objetivos prácticos intermedios" de reforma, y midan el progreso que se haga en alcanzarlos.

Ornstein, Alan C. "Accountability Report from the U.S.A." ("La condición de la responsabilidad docente en los Estados Unidos"). Journal of Curriculum Studies 17 (4), octubre-diciembre de 1985.

Aquí se estudia cómo ha evolucionado la idea de la responsabilidad docente en los Estados Unidos. La mayor parte de los Estados considera que la rendición de cuentas debe ser obligatoria pero que los pormenores queden a discreción de cada Estado. También se examinan las dificultades que envuelven la rendición de cuentas.

Ornstein, Alan C. "Trends and Policies" ("Tendencias y normas políticas"). Education and Urban Society 18, febrero de 1986

Este ensayo describe la demanda popular, cada vez más fuerte, de que se considere a los maestros responsables del aprovechamiento de los alumnos. El autor opina que esta demanda presume que se puede medir la eficacia de la enseñanza pero que en realidad la influencia de los maestros en el aprovechamiento de sus alumnos es complicada, variable y posiblemente inferior a la de la familia y los compañeros. También se analizan los diversos programas estatales de responsabilidad pedagógica.

U.S. Department of Education. Creating Responsible and Responsive Accountability Systems ("La instauración de sistemas responsables y sensibles de rendición de cuentas"). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1988.

Este estudio presenta las nuevas tendencias en los sistemas estatales de responsabilidad pedagógica.

LA EDUCACION PREESCOLAR

Bridgman, Anne, "Great Preschool Debate: When, What, and Who?" ("El gran debate preescolar: ¿cuándo? ¿qué? ¿quién?"). The School Administrator 45 (9), octubre de 1988: páginas 8-11.

Examina los debates que ha suscitado a los niveles local, estatal y nacional el interés creciente en la educación temprana. Trata del contenido de los estudios correspondientes a esos debates, de quiénes los patrocina y de cómo se costearán.

Eikind, David, "Educating the Very Young: A Call for Clear Thinking" ("La educación de los muy jóvenes: un llamamiento a la claridad de reflexión"). NEA Today 6 (6), enero de 1988: páginas 22-27.

Estudia varios temas, entre ellos, la necesidad de tener escuelas para los muy jóvenes, la responsabilidad educativa

esas escuelas y los planes de estudios preescolares. Argumenta que la educación preescolar debe formar parte de la enseñanza pública pero que ha de poseer sus propios planes de estudios, métodos de evaluación, métodos pedagógicos y programas para la capacitación de los maestros.

LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES

Berkowitz, M. y Oser, F., compiladores. Moral Education: Theory and Application ("La educación moral: teoría y aplicación"). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

Lockwood, Alan L., "Moral Education: Why Not in Public Secondary Schools?" ("La educación moral: ¿por qué no ha de haberla en las escuelas públicas secundarias?"). National Center on Effective Secondary Schools Newsletter, primavera de 1988.

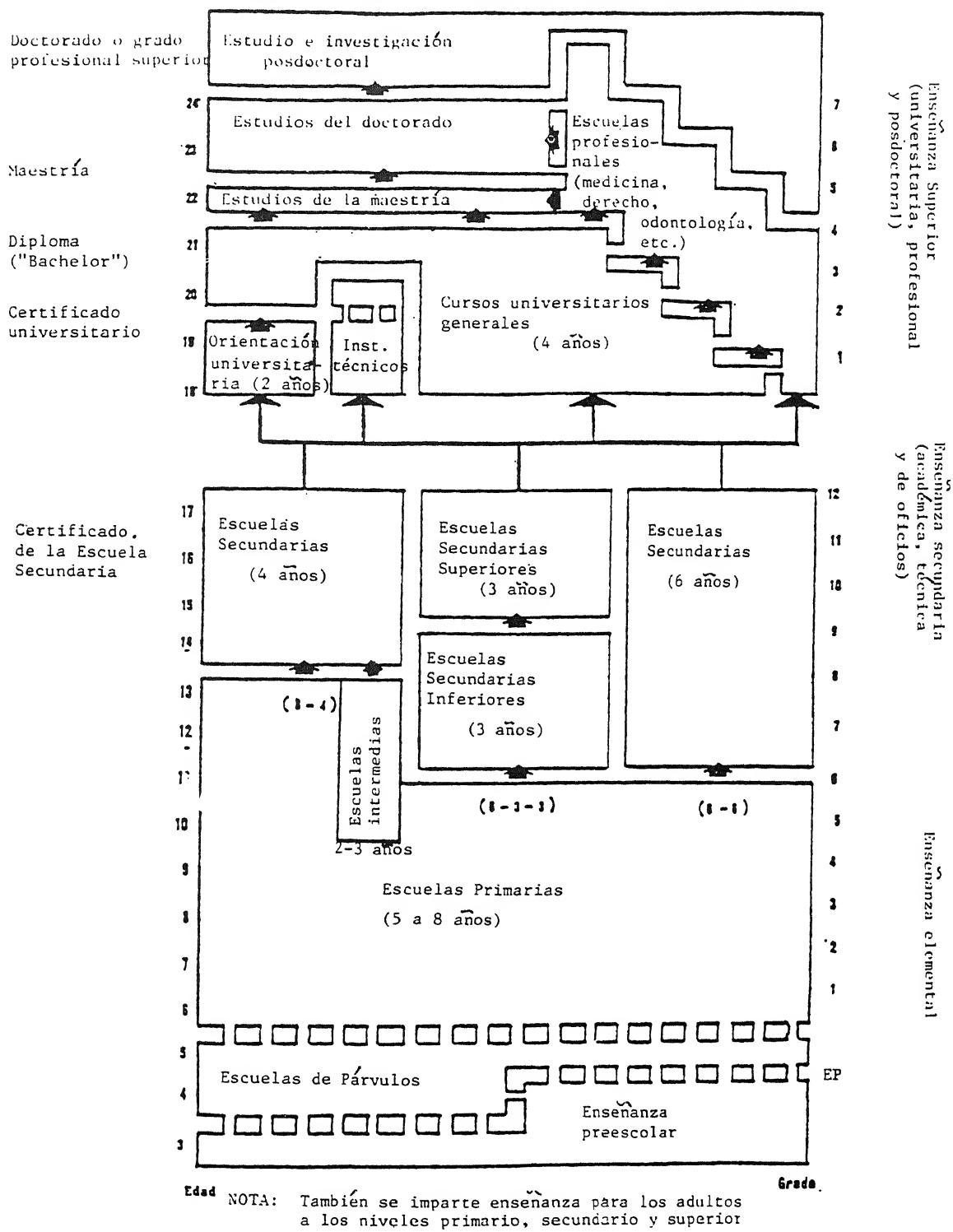
Este ensayo ofrece unos principios para considerar las dificultades con las que se enfrenta la elaboración y puesta en práctica de la educación moral en la enseñanza secundaria pública. Se examinan los obstáculos políticos, filosóficos y pedagógicos que existen a dicha educación.

Pritchard, Ivor. "Character Education: Research Prospects and Problems" ("La educación del carácter: las perspectivas y los problemas de su investigación") American Journal of Education, agosto de 1988.

Se pasa revista a las cuestiones y los problemas que se relacionan con aquella forma de la educación moral que hace hincapié en el buen carácter. El autor opina que las dificultades que suscitan estos temas tan complejas y sensibles como inevitables, y que su solución no resulta clara.

GRAFICO Y CUADROS

Gráfico 1. La estructura del sistema de educación en los Estados Unidos



CUADRO 1. LA MATRICULA EN LA ENSEÑANZA ESTADOUNIDENSE, POR
NIVEL DE INSTRUCCION Y TIPO DE INSTITUCION, DE 1984 A 1988
(cifras en millares)

NIVEL DE INSTRUCCION TIPO DE INSTITUCION	A principios del año escolar de				
	1984	1985	1986	1987	1988 ¹
Todos los niveles	<u>57.237</u>	<u>57.313</u>	<u>57.794</u>	<u>58.139</u>	<u>58.287</u>
ica ada	48.772 <u>8.465</u>	48.988 <u>8.325</u>	49.552 <u>8.242</u>	49.999 <u>8.140</u>	50.241 <u>8.045</u>
elas primarias y cundarias ²	<u>44.995</u>	<u>45.066</u>	<u>45.289</u>	<u>45.371</u>	<u>45.438</u>
ica ada	39.295 <u>5.700¹</u>	39.509 <u>5.557</u>	39.837 <u>5.452¹</u>	40.024 <u>5.347¹</u>	40.196 <u>5.241</u>
ín de infancia al rado ³	<u>31.218</u>	<u>31.244</u>	<u>31.520</u>	<u>32.004</u>	<u>32.426</u>
ica ada	26.918 <u>4.300¹</u>	27.049 <u>4.195</u>	27.404 <u>4.116¹</u>	27.886 <u>4.118¹</u>	28.390 <u>4.036</u>
os 9º al 12º	<u>13.777</u>	<u>13.822</u>	<u>13.770</u>	<u>13.367</u>	<u>13.012</u>
ica ada	12.377 <u>1.400¹</u>	12.460 <u>1.362</u>	12.434 <u>1.336¹</u>	12.138 <u>1.229¹</u>	11.806 <u>1.206</u>
ñanza superior ⁴	<u>12.242</u>	<u>12.247</u>	<u>12.505</u>	<u>12.768</u>	<u>12.849</u>
ica ada	9.477 <u>2.765</u>	9.479 <u>2.768</u>	9.715 <u>2.790</u>	9.975 <u>2.793</u>	10.045 <u>2.804</u>

álculo aproximado. 2) Comprende la matrícula de las escuelas públicas y de la mayoría de las escuelas privadas (religiosas y seculares). 3) Comprende la matrícula de la mayoría de los jardines de infancia y de las escuelas de párvulos. No incluye a los niños matriculados en enseñanza anterior a la primaria en aquellas escuelas donde no se enseña primer grado. 4) Comprende a todos los estudiantes (de régimen completo o parcial) matriculados en las universidades, los colegios universitarios (gramas de cuatro años) y los colegios de orientación universitaria (gramas de dos años), aunque no cursen estudios valederos para un título académico.

: Como las cifras están redondeadas, puede haber divergencias de detalle en los totales.

DATOS ESTAN TOMADOS DEL Digest of Education Statistics, 1989, Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas Educativas, y de los cálculos aproximados preliminares para el año escolar de 1988-89.

CUADRO 2. EL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA ESTADOUNIDENSE, POR
NIVEL DE INSTRUCCION Y TIPO DE INSTITUCION, DE 1984 A 1988
(cifras en millares)

NIVEL DE INSTRUCCION TIPO DE INSTITUCION	A principios del año escolar de				
	1984	1985	1986	1987	1988 ¹
Todos los niveles	<u>3.225</u>	<u>3.265</u>	<u>3.313</u>	<u>3.363</u>	<u>3.382</u>
pública	<u>2.673</u>	<u>2.710</u>	<u>2.753</u>	<u>2.802</u>	<u>2.820</u>
privada	<u>552</u>	<u>555</u>	<u>560</u>	<u>561</u>	<u>562</u>
Maestros de primaria y secundaria ²	<u>2.508</u>	<u>2.550</u>	<u>2.591</u>	<u>2.627</u>	<u>2.641</u>
pública	<u>2.168</u>	<u>2.207</u>	<u>2.243</u>	<u>2.279</u>	<u>2.296</u>
privada	<u>340¹</u>	<u>343</u>	<u>348¹</u>	<u>348¹</u>	<u>345</u>
Maestros de primaria	<u>1.448</u>	<u>1.483</u>	<u>1.517</u>	<u>1.551</u>	<u>1.563</u>
pública	<u>1.205</u>	<u>1.237</u>	<u>1.267</u>	<u>1.297</u>	<u>1.312</u>
privada	<u>243¹</u>	<u>246</u>	<u>250¹</u>	<u>254¹</u>	<u>251</u>
Maestros de secundaria	<u>1.060</u>	<u>1.067</u>	<u>1.075</u>	<u>1.076</u>	<u>1.078</u>
pública	<u>963</u>	<u>970</u>	<u>977</u>	<u>982</u>	<u>984</u>
privada	<u>97¹</u>	<u>97</u>	<u>98¹</u>	<u>94¹</u>	<u>94</u>
Docentes universitarios ³	<u>717</u>	<u>715</u>	<u>722</u>	<u>736</u>	<u>741</u>
pública	<u>505</u>	<u>503</u>	<u>510</u>	<u>523</u>	<u>524</u>
privada	<u>212</u>	<u>212</u>	<u>212</u>	<u>213</u>	<u>217</u>

) Cálculo aproximado. 2) Comprende a los maestros de las escuelas públicas locales y de la mayoría de las escuelas privadas (religiosas y seculares). Excluye a los maestros de la enseñanza anterior a la primaria en aquellas escuelas donde no se enseña el primer grado. El número del personal docente se expresa por su equivalencia en maestros de dedicación completa. 3) Estos cálculos representan a los profesores de dedicación completa y parcial, a partir del rango de instructor, que enseñan en las universidades, los colegios universitarios (programas de cuatro años) y los colegios de orientación universitaria (programas de dos años).

NOTA: Como las cifras están redondeadas, puede haber divergencias de detalle en los totales.

LOS DATOS PROVIENEN del Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 1989, y de cálculos aproximados para publicar.

Porcentajes, por
años de escuela cursados

<u>raza, edad y fecha</u>	<u>Menos de 5 años de primaria</u>	<u>4 años o más de secundaria</u>	<u>4 años o más de universidad</u>	<u>Mediana de los años cursados</u>

ra todas las razas:

no menos de 25 años de edad:

ril, 1940	13,7	24,5	4,6	8,6
ril, 1950	11,1	34,3	6,2	9,3
ril, 1960	8,3	41,1	7,7	10,5
rzo, 1970	5,3	55,2	11,0	12,2
rzo, 1980	3,4	68,6	17,0	12,5
rzo, 1984	2,8	73,3	19,1	12,6
rzo, 1985	2,7	73,9	19,4	12,6
rzo, 1986	2,7	74,7	19,4	12,6
rzo, 1987	2,4	75,6	19,9	12,7
rzo, 1988	2,4	76,2	20,3	12,7

25 a 29 años de edad:

ril, 1940	5,9	38,1	5,9	10,3
ril, 1950	4,6	52,8	7,7	12,1
ril, 1960	2,8	60,7	11,0	12,3
rzo, 1970	1,1	75,4	16,4	12,6
rzo, 1980	0,8	85,4	22,5	12,9
rzo, 1984	0,8	85,9	21,9	12,8
rzo, 1985	0,7	86,1	22,2	12,9
rzo, 1986	0,9	86,1	22,4	12,9
rzo, 1987	0,9	86,0	22,0	12,8
rzo, 1988	1,0	85,9	22,7	12,8

población de raza blanca¹:

no menos de 25 años de edad:

ril, 1940	10,9	26,1	4,9	8,7
ril, 1950	8,9	36,4	6,6	9,7
ril, 1960	6,7	43,2	8,1	10,8
rzo, 1970	4,2	57,4	11,6	12,2
rzo, 1980	2,6	70,5	17,8	12,5

CUADRO 3. AÑOS DE ESCUELA CURSADOS POR LA POBLACION DE NO MENOS
25 AÑOS DE EDAD Y POR LA COMPRENDIDA ENTRE LOS 25 Y LOS 29 AÑOS,
POR RAZA:
ESTADOS UNIDOS, DE 1940 A 1988 (continuación)

<u>Raza, edad y fecha</u>	<u>Porcentajes, por</u> <u>años de escuela cursados</u>			<u>Mediana de</u> <u>años cursados</u>	
	<u>Menos de 5</u>	<u>4 años</u>	<u>4 años</u>		
	<u>años de</u> <u>primaria</u>	<u>o más de</u> <u>secundaria</u>	<u>o más de</u> <u>universidad</u>		
<u>Población de raza blanca (continuación):</u>					
<u>De no menos de 25 años de edad (continuación):</u>					
Marzo, 1984	2,2	75,0	19,8	11	
Marzo, 1985	2,2	75,5	20,0	11	
Marzo, 1986	2,2	76,2	20,1	11	
Marzo, 1987	2,0	77,0	20,5	11	
Marzo, 1988	2,0	77,7	20,9	11	
<u>De 25 a 29 años de edad:</u>					
Abril, 1940	3,4	41,2	6,4	10	
Abril, 1950	3,3	56,3	8,2	12	
Abril, 1960	2,2	63,7	11,8	12	
Marzo, 1970	0,9	77,8	17,3	12	
Marzo, 1980	0,8	86,9	23,7	12	
Marzo, 1984	0,7	86,9	23,1	12	
Marzo, 1985	0,8	86,8	23,2	12	
Marzo, 1986	0,9	86,5	23,5	12	
Marzo, 1987	0,8	86,3	23,0	12	
Marzo, 1988	1,0	86,6	23,5	12	
<u>Población negra y de otras razas:¹</u>					
<u>De no menos de 25 años de edad:</u>					
Abril, 1940	41,8	7,7	1,3	5	
Abril, 1950	32,6	13,7	2,2	6	
Abril, 1960	23,5	21,7	3,5	8	
Marzo, 1970	14,7	36,1	6,1	10	
Marzo, 1980	8,8	54,6	11,1	12	
Marzo, 1984	6,7	61,8	14,4	12	
Marzo, 1985	6,0	63,2	15,4	12	
Marzo, 1986	5,5	65,3	15,2	12	
Marzo, 1987	5,1	66,7	15,7	12	
Marzo, 1988	5,1	66,7	16,4	12	

<u>edad y fecha</u>	<u>Porcentajes, por años de escuela cursados</u>			<u>Mediana de los años cursados</u>
	<u>Menos de 5 años de primaria</u>	<u>4 años o más de secundaria</u>	<u>4 años o más de universidad</u>	

ción negra y de otras razas (continuación):

a 29 años de edad:

1940	27,0	12,3	1,6	7,1
1950	16,1	23,6	2,8	8,7
1960	7,2	38,6	5,4	10,8
1970	2,2	58,4	10,0	12,2
1980	1,0	77,0	15,2	12,7
1984	1,1	80,5	15,4	12,7
1985	0,5	82,4	16,7	12,8
1986	0,9	84,3	16,3	12,8
1987	1,1	84,1	16,9	12,8
1988	1,2	82,0	18,1	12,6

s personas de origen hispano se clasifican racialmente según
spondía en cada caso, como "blancos" o como "negros o de otras razas".

Los datos para 1980 y los años posteriores excluyen a la población
sa.

DATOS ESTAN TOMADOS de la Oficina del Censo del Departamento de
cio, U.S. Census of Population, 1960, vol. 1; Current Population
ts, Series P-20; Series P-19, No. 4; 1960 Census Monograph, Education of
merican Population, por John F. Folger y Charles B. Nam, y de
mación sin publicar.

EN COMPARACION CON LA POBLACION DE 17 AÑOS DE EDAD;
 ESTADOS UNIDOS, DE 1869-70 A 1987-88
 (cifras en millares)

Año escolar	Población de 17 años	Egresados de la segunda enseñanza				% de egresados con respecto la población de 17 años
		Total	Varones	Hembras	Escuelas Públcas	
(a)	(b)					(c)
869-70	815	16	7	9	(d)	(d)
879-80	946	24	11	13	(d)	(d)
889-90	1.259	44	19	25	22	3,5
899-1900	1.489	95	38	57	62	6,4
909-10	1.786	156	64	93	111	8,8
919-20	1.855	311	124	188	231	16,8
929-30	2.296	667	300	367	592	29,0
939-40	2.403	1.221	579	643	1.143	50,8
949-50	2.034	1.200	571	629	1.063	59,0
959-60	2.672	1.858	895	963	1.627	69,5
969-70	3.757	2.889	1.430	1.459	2.589	76,9
979-80	4.262	3.043	1.491	1.552	2.748	71,4
981-82	4.121	2.995	1.471	1.524	2.705	72,7
983-84	3.753	2.767	1.365(e)	1.402(e)	2.495	73,7
984-85	3.658	2.677	1.321(e)	1.356(e)	2.414	73,2
985-86	3.621	2.642	1.303(e)	1.339(e)	2.382	73,0
986-87	3.696	2.698	1.331(e)	1.367(e)	2.433	73,0
987-88(f)	3.779	2.793	1.378	1.415	2.493	73,9

NOTAS: a) Las cifras para la población de 17 años de edad están tomadas de las memorias de la Oficina del Censo, Departamento de Comercio.

) Por el total de egresados se entiende tanto a los de las escuelas públicas como a los de las privadas.

) Los datos de egreso de las escuelas privadas representan, en la mayor parte de los casos, cifras aproximadas.

) Estos datos no están disponibles.

) Para los años de 1983-84 al 86-87, la distribución por sexo es aproximada.

) Todas las cifras para el año lectivo de 1987-88 son, asimismo, aproximaciones.

OTA: Las cifras de este cuadro representan a los egresados de los programas diurnos corrientes pero excluyen tanto a los egresados de aquellos otros programas de los que se informa por separado a los servicios estadísticos como a los que reciben certificados de equivalencia de la segunda enseñanza.

ESTOS DATOS ESTAN TOMADOS del Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas Educativas, Digest of Education Statistics, 1989, y de cálculos aproximados que están sin publicar.

**CUADRO 5. TITULOS (SALVO LOS HONORARIOS) CONFERIDOS POR LAS
INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR, POR NIVEL DE
TITULACION Y SEXO: ESTADOS UNIDOS, 1869-70 A 1987-88**

Diplomas y maestrías

lectivo	Grados de "bachelor" ¹			Grados de "master"		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
-70	9.371	7.993	1.378	0	0	0
-80	12.896	10.411	2.485	879	868	11
-90	15.539	12.857	2.682	1.015	821	194
-1900	27.410	22.173	5.237	1.583	1.280	303
-10	37.199	28.762	8.437	2.113	1.555	558
-20	48.622	31.980	16.642	4.279	2.985	1.294
-30	122.484	73.615	48.869	14.969	8.925	6.044
-40	186.500	109.546	76.954	26.731	16.508	10.233
-50	432.058	328.841	103.217	58.183	41.220	16.963
-60	392.440	254.063	138.377	74.435	50.898	23.537
-70	792.656	451.380	341.276	208.291	126.624	82.667
-80	929.417	473.611	455.806	298.081	150.749	147.332
-82	952.988	473.364	479.634	295.546	145.532	150.014
-84	974.309	482.319	491.990	284.263	143.595	140.668
-85	979.477	482.528	496.949	286.251	143.390	142.861
-86	987.823	485.923	501.900	288.567	143.508	145.059
-87 ²	991.339	480.854	510.485	289.557	141.363	148.194
-88 ³	989.000	472.000	517.000	292.000	142.000	150.000

CUADRO 5. TITULOS (SALVO LOS HONORARIOS) CONFERIDOS POR LAS
INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR, POR NIVEL DE
TITULACION Y SEXO: ESTADOS UNIDOS, 1869-70 A 1987-88 (continuación)

3) Títulos "profesionales" y doctorados

Año lectivo	Títulos "profesionales" ¹			Grados de doctor		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1869-70	1			1	1	0
1879-80	1			54	51	3
1889-90	1			149	147	2
1899-900	1			382	359	23
1909-10	1			443	399	44
1919-20	1			615	522	93
1929-30	1			2.299	1.946	353
1939-40	1			3.290	2.861	429
1949-50	1			6.420	5.804	616
1959-60	1			9.829	8.801	1.028
1969-70	34.578	32.794	1.784	29.866	25.890	3.976
1979-80	70.131	52.716	17.415	32.615	22.943	9.672
1981-82	72.032	52.223	19.809	32.707	22.224	10.483
1983-84	74.407	51.334	23.073	33.209	22.064	11.145
1984-85	75.063	50.455	24.608	32.943	21.700	11.243
1985-86	73.910	49.261	24.649	33.653	21.819	11.834
1986-87 ²	72.750	47.460	25.290	34.120	22.099	12.021
1987-88 ³	72.000	46.000	26.000	34.000	22.000	12.000

Para los años que aparecen en este cuadro anteriores al de 1969-70, las cifras correspondientes a los títulos "profesionales" van englobadas en las e los diplomas universitarios concedidos (grados de "bachelor"). Desde el punto de vista de la educación estadounidense, los títulos "profesionales" son principalmente aquellos que se confieren en odontología, medicina, Derecho, teología, veterinaria, farmacia, optometría, podiatría, osteopatía, quiropráctica, y pueden llamarse doctorados, "masters" o "bachelors", según la profesión y la universidad, sin que esas diferencias de nombre signifiquen necesariamente diferencias de nivel. Bajo la categoría de "grados de doctor" aparecen en esta tabla los doctorados conferidos en otras carreras, y esos rados sí representan diferencias de nivel con respecto a los de "bachelor" "master" de la especialidad correspondiente.

Datos preliminares.

Cálculos aproximados.

OTA: Para los propósitos de este cuadro, cada año lectivo comienza el 1 de julio y termina el 30 de junio siguiente.

ESTOS DATOS ESTAN TOMADOS del Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas Educativas, Digest of Education Statistics, 1989, y de cálculos preliminares para 1987-88.

CUADRO 6. GASTOS TOTALES DE LAS INSTITUCIONES DOCENTES, POR
NIVEL DE INSTRUCCION Y TIPO DE INSTITUCION:
ESTADOS UNIDOS, 1983-84 A 1987-88
(en millones de dólares)

NIVEL DE INSTRUCCION Y TIPO DE INSTITUCION	AÑO ESCOLAR				
	1983-4	1984-5	1985-6	1986-7 ¹	1987-8 ²
Todos los niveles	228.597	247.657	269.485	290.900	310.000
Pública	185.624	200.704	218.669	235.900	251.400
Privada	42.973	46.953	50.816	55.000	58.500
Enseñanza primaria y secundaria	139.000	149.400	161.800	175.100	187.100
Pública	127.500	137.000	148.600	160.900	172.000
Privada ²	11.500	12.400	13.200	14.200	15.100
Enseñanza superior ³	89.597	98.257	107.685	115.800	122.900
Pública	58.124	63.704	70.069	75.000	79.400
Privada	31.473	34.553	37.616	40.800	43.400

¹ Datos preliminares.

² Cálculos aproximados.

³ Comprenden los gastos corrientes y el aditamiento al valor de las instalaciones.

NOTA: Como las cifras están redondeadas, puede haber divergencias de detalle en los totales.

ESTOS DATOS ESTAN TOMADOS del Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas Educativas, Digest of Education Statistics, 1989.

CUADRO 7. LOS GASTOS TOTALES DE LAS INSTITUCIONES DOCENTES
Y SU RELACION CON EL PRODUCTO NACIONAL BRUTO, POR NIVEL DE ENSEÑANZA:
ESTADOS UNIDOS, 1959-60 A 1987-88

Año	Producto nacional bruto (PNB) ¹	Año escolar	Gastos totales de la enseñanza (en millones)					
			Todos los niveles		Enseñanza primaria y secundaria		Enseñanza superior	
			Monto \$	% del PNB	Monto \$	% del PNB	Monto \$	% del PNB
1959	\$ 495,8	1959-60	23.860	4,8	16.713	3,4	7.147	1,5
1961	533,8	1961-62	28.503	5,3	19.673	3,7	8.830	1,6
1963	606,9	1963-64	34.440	5,7	22.825	3,8	11.615	1,9
1965	705,1	1965-66	43.682	6,2	28.048	4,0	15.634	2,2
1967	816,4	1967-68	55.652	6,8	35.077	4,3	20.575	2,5
1969	963,9	1969-70	68.459	7,1	43.183	4,5	25.276	2,7
1971	1.102,7	1971-72	80.672	7,3	50.950	4,6	29.722	2,7
73	1.359,3	1973-74	95.396	7,0	60.370	4,4	35.026	2,7
1975	1.598,4	1975-76	118.706	7,4	75.101	4,7	43.605	2,9
1977	1.990,5	1977-78	137.042	6,9	86.544	4,3	50.498	2,6
1979	2.508,2	1979-80	165.627	6,6	103.162	4,1	62.465	2,5
1980	2.732,0	1980-81	182.849	6,7	112.325	4,1	70.524	2,5
1981	3.052,6	1981-82	197.801	6,5	120.486	3,9	77.315	2,6
1982	3.166,0	1982-83	212.081	6,7	128.725	4,1	83.356	2,6
1983	3.405,7	1983-84	228.597	6,7	139.000	4,1	89.597	2,6
1984	3.772,2	1984-85	247.657	6,6	149.400	4,0	98.257	2,6
1985	4.014,9	1985-86	269.485	6,7	161.800	4,0	107.685	2,6
1986	4.240,3	1986-87 ²	290.900	6,9	175.100	4,1	115.800	2,6
1987	4.526,7	1987-88 ³	310.000	6,8	187.100	4,1	122.900	2,6

El producto nacional bruto (PNB) aparece en expresado en miles de millones.

Datos preliminares.

Aproximaciones.

NOTA: Para las escuelas públicas primarias y secundarias, los gastos totales comprenden los gastos corrientes, el interés sobre la deuda de las escuelas y la inversión en capital fijo. Los datos correspondientes a las escuelas privadas primarias y secundarias son aproximaciones. Los gastos totales de los colegios universitarios y las universidades consisten en los gastos corrientes y en el aditamento al valor de las instalaciones. Se excluyen los gastos de las instituciones no académicas de enseñanza superior. Como las cifras están redondeadas, puede haber divergencias de detalle en los totales.

LOS DATOS PROVIENEN del Departamento de Educación de los Estados Unidos, el Centro Nacional de Estadísticas Educativas, Digest of Education Statistics, 1989, y del Consejo de Asesores Económicos, Economic Indicators, marzo de 1989.

